

Université Saad Dahleb de Blida
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français

THESE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique

PRATIQUES ET REPRESENTATIONS D'ETUDIANTS ALGERIENS DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Par

BEDDEK Dehbia

Devant le jury composé de

Kebbas Malika
Attatfa Djilali
Benhouhou Nabila
Brakni Dalila
Bentifour Belkacem
Bekkat Amina

Prof., U. d'El Affroun
M. C., E.N.S de Bouzaréah
M. C., E.N.S
M.C., U., d'El Affroun
Prof., E.N.S de Bouzareah
Prof., U. d'El affroun

Président
Examineur
Examineur
Examineur
Rapporteur
Co-Rapporteur

Mai 2013

TABLE DES MATIERES

RESUME	4
REMERCIEMENTS	5
INTRODUCTION	6
I. CLIMAT SOCIOLINGUISTIQUE ET SYSTEME EDUCATIF EN	
ALGERIE	
1.1. Composantes ethnolinguistiques	12
1.2. Bilinguisme et/ou biculturalisme en Algérie	12
1.3. Bain linguistique des apprenants algériens... ..	19
1.3.1. L'arabe classique	19
1.3.2. L'arabe moderne	19
1.3.3. L'arabe dialectal	20
1.3.4. Le berbère.....	23
1.3.5. Le français	24
1.4. SYSTEME EDUCATIF EN ALGERIE	32
1.4.1 L'arabisation/Algérianisation de l'école.....	34
1.4.2. L'administration et la loi sur la généralisation de la langue arabe.....	36
1.4.3. La décennie 90 et les lois linguistiques.....	37
1.4.4. Le système éducatif	39
A) L'école fondamentale	40
B) L'école de la "fractur ".....	43
II. POINTS DE VUE SUR LA CULTURE FRANCAISE EN ALGERIE	
2.1. Présentation de l'enquête	48
2.1.1. Objet de l'enquête	48
2.1.2. Elaboration du questionnaire.....	50
2.1.3. Echantillonnage	50
2.1.4. Mise en œuvre de l'enquête	51
2.1.5. Difficultés rencontrées	52
2.1.6. Questionnaire destiné aux enseignants.....	54

2.1.7. Questionnaire destiné aux étudiants.....	73
2.1.8. Synthèse des deux questionnaires.....	101
2.2. La culture française comme problème	102
2.2.1. Quel problème ?.....	102
2.2.2. Quelle place pour le français ?.....	103
2.2.3. Culture française : héritage de la colonisation	105
2.2.4. Tradition et/ou modernité	106
2.2.5. Attrait/Rejet de la culture française	108
2.2.6. L'usage et la manipulation de la langue française	109
2.3. Fait-on appel à la culture française dans l'enseignement ?	115
2.3.1. A Quelle réalité et quand ?.....	115.
2.3.2. A quels auteurs fait-on référence ?.....	120
2.4. Les représentations des apprenants	124
2.4.1. Les stéréotypes des apprenants sur la France/Les Français	124
2.4.2. Leurs représentations sur la langue/culture française	127
III. L'IMPACT DES REPRESENTATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DU F.L.E	
3.1. Définition de l'apprentissage	130
3.2. Conception de l'apprentissage	131
3.3. Liens entre représentations et apprentissage.....	132
3.4. La place de l'erreur dans l'apprentissage.....	135
3.5. Interlangue et stratégies d'apprentissage.....	138
IV. SITUATION D'ECRIT : CAUSES PSYCHOLINGUISTIQUES	
DES ERREURS	
4.1. Présentation du corpus.....	141
4.2. Analyse des copies	163
4.3. Sondage et compte-rendu.....	201
4.4. Explication des sources d'erreurs	204
4.5. Remédiations possibles	208
CONCLUSION	228
BIBLIOGRAPHIE	235
ANNEXES	248

RESUME

Ce thème de recherche est né d'une suite de réflexions nombreuses et d'une série d'hypothèses émanant de l'idée que chez l'apprenant algérien les représentations pouvaient être incontournables dès lors qu'il communique en français langue étrangère. C'est bien le cas de nos universitaires de 1^{ère} année des filières scientifiques auprès desquels nous avons fait ce constat à l'aide d'un échantillonnage pour expérimenter et vérifier nos hypothèses de départ. Leur background culturel et ethnolinguistique constitue-t-il un handicap de taille dans leur processus d'apprentissage ? Lorsque des difficultés se présentent, il s'agira aussi de voir comment les valeurs culturelles et intrinsèques véhiculées par le F.L.E n'ont pas été acquises, s'il y a un choc avec la langue mère, et constater que l'apprenant n'a pas pu opérer des stratégies d'appropriation de ces valeurs universelles pour pouvoir s'insérer dans une norme linguistique. C'est qu'après tant d'années d'études du français dans les cycles primaire, moyen et secondaire, ils se trouvent, pour une grande majorité, dans des situations de balbutiements souvent erronés en français : des stéréotypes se sont intégrés. Nous essaierons de voir comment ces derniers sont devenus des freins cognitifs dans leur lente progression vers les compétences des natifs. Comment ces apprenants et leurs enseignants universitaires perçoivent-ils le français en tant que langue d'abord, et ensuite en tant que langue des sciences ? Nous avons cherché à recueillir un certain nombre de données objectives à notre sens (retenues suite à l'élaboration d'enquêtes auprès des apprenants et de leurs enseignants ainsi qu'à l'observation / évaluation de diverses activités écrites telles que les closes) pour construire nos hypothèses de sens sur leurs problèmes à l'écrit et mettre à l'œuvre la problématique du projet. Nous tenterons, dans notre travail, de comprendre le problème, à travers des raisons historiques, des conditions statutaires liées à cette langue et de revoir les liens pluriséculaires qui unissent les peuples des deux rives ; il s'agira enfin de voir dans l'interculturalité des effets de retour sur l'apprenant et voir si elle représente un handicap ou d'une certaine manière, elle contribue à sa progression pour qu'il tire de cette langue les meilleurs profits.

MOTS CLES : Pratiques - Représentations – Etudiants algériens – Apprentissage – Français
Langue Etrangère

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement Mr Bentaifour Belkacem pour la prise en charge de ce travail de recherche, pour son soutien, son dévouement sans faille et pour toute la bonne volonté qu'il a montrée. Je voudrais lui exprimer ma reconnaissance et mon respect.

Je voudrais également remercier Mme Bekkat Amina d'avoir bien voulu diriger cette thèse et pour les conseils qu'elle m'a prodigués.

Je ne manquerai pas d'exprimer ma gratitude la plus sincère à Mme Kebbas Malika d'avoir accepté de lire, d'évaluer mon travail et de présider cet honorable jury de soutenance.

Je tiens aussi à exprimer vivement ma reconnaissance et mon profond respect à Mme Benhouhou Nabila pour ses remarques pertinentes, ses orientations, son aide, et sa disponibilité.

J'adresse, en outre, mes remerciements à Mme Brakni Dalila pour son aide, son dynamisme, son ouverture d'esprit et sa sympathie à mon égard. Elle a toujours été disponible pour m'écouter, me conseiller. Ses réflexions ô combien pertinentes m'ont stimulée dans cette recherche. Qu'elle retrouve ici toute ma reconnaissance et mon respect.

Je remercie aussi tous les membres qui ont accepté de faire partie de ce jury. A tous, j'exprime ma gratitude.

Mes remerciements vont également à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Je remercie enfin, les membres de ma famille, en l'occurrence mon mari Badredine ainsi que mes deux enfants Amine et Nassima, de m'avoir soutenue et encouragée jusqu'à ce jour dans mon travail. Je leur offre cette thèse, qui ne serait sans eux que le produit de mon égoïsme.

INTRODUCTION

Dans une société qui exige de plus en plus la valorisation des compétences, la communication et en particulier la maîtrise de la langue maternelle et des langues étrangères sont plus que jamais essentielles. Les enjeux de cette maîtrise sont primordiaux, surtout lors de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Or, on entend régulièrement des plaintes à propos des jeunes qui, paraît-il, lisent de moins en moins, parlent de plus en plus mal et ne savent plus écrire. Ce constat, on ne peut plus sévère nous porte à réfléchir sur les tenants réels de cette situation et confirmer avec les responsables décideurs une prise en charge effective du problème.

Notre travail se situe dans le cadre des tendances actuelles des recherches en didactique du FLE, en général. Mais dans ce cadre, notre recherche porte sur la problématique de l'enseignement du FLE en pays où le français est langue seconde. En effet, la question cruciale à laquelle notre recherche vise à répondre est : quelles difficultés rencontrent les apprenants non- francophones, faisant leur apprentissage du FLE en Algérie qui ont une pratique du français en tant que langue étrangère avec des méthodes de FLE, conçues, hors de France, méthodes dont les activités d'apprentissage sont liées à la situation socioculturelle française ?

Dans le domaine de la didactique du FLE, il existe des travaux remarquables d'éminents didacticiens qui nous ont été d'un apport inestimable dans notre travail. Nous citerons parmi ces nombreux ouvrages de didacticiens, ceux de Jean Pierre Cuq (2005), J. Courty (2003), Claude Germain (2001) et Christian Puren (2003). Ils sont récents mais sont de véritables mines d'informations qui nous ont éclairée sur les pratiques anciennes et récentes en méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, dans le cadre de l'interculturalité.

La baisse du niveau linguistique des étudiants algériens de première année toutes filières confondues de trois facultés de Sciences et du département de français de notre université nous a incitée à entreprendre cette recherche qui vise, à travers le diagnostic des erreurs produites en situation d'écrit à déterminer les zones défaillantes dans cette aptitude pour qu'elles soient prises en compte au cours de l'apprentissage. En tant qu'enseignante chercheuse au département de français de la Faculté des Lettres et Sciences Sociales de l'Université de Blida, nous avons suivi de près les difficultés linguistiques des étudiants algériens.

Notre expérience d'enseignante, à bien des égards, pourrait être mise à profit et nous guider dans notre recherche. Nos collègues enseignants observent la baisse du niveau en français langue étrangère concrétisée dans les textes écrits incorrectement orthographiés produits par les étudiants algériens. Ce même phénomène est aussi constaté au Maroc à propos de la baisse du niveau en français. En 1981 déjà, Ben Yakhlef note : « *Ce qui est regrettable, c'est que l'élève moyen marocain ne semble maîtriser aujourd'hui, ni l'arabe, ni le français. Il utilise volontiers des tournures grammaticales empruntées à l'autre langue et même parfois, des mots déclinés inversement pour donner un curieux mélange linguistique franco-arabe* ». 1. Pour sa part, un autre chercheur, M., Bentolila (1999), affirme qu' « *une partie importante des élèves marocains parlent mal, lisent mal et écrivent encore plus mal dans leur propre langue : l'arabe. Sur les bases mal établies de leur propre langue maternelle, ils ne peuvent évidemment pas construire une maîtrise convenable de quelque langue d'ouverture que ce soit* ».

Pour tenter ainsi de cerner les raisons de cette baisse de niveau et de comprendre et / ou interpréter l'origine des difficultés langagières de nos apprenants universitaires, notre recherche vise à travers l'analyse de productions linguistiques en langue française lors d'un événement de communication à comprendre comment un groupe d'étudiants pratique et définit la langue étrangère qu'ils utilisent, le français. Nous nous demanderons aussi comment est représentée la langue française en Algérie en choisissant comme entrée à cette problématique des réponses fournies par des étudiants algériens sur la représentation de cette langue, dans des filières scientifiques où le français est langue d'enseignement.

Dans tous les cours donnés en langue française dans ces filières, « le cours de langue » semble être celui des préoccupations linguistiques. L'enseignant s'intéresse à la langue ainsi qu'aux développements adjacents à cette langue (épilinguisme, bilinguisme, rapport avec la langue arabe, etc..) : aussi ce cours constitue-il un lieu privilégié pour observer les résultats des apprenants rédigeant en français à travers leurs copies d'examen ou leurs prises de notes. L'événement de communication choisi est un événement didactique en français langue étrangère dans une pratique ordinaire : il s'agit d'entretiens préalablement effectués auprès de quelques étudiants portant sur un thème faisant appel à une réflexion sur la représentation de la langue française en Algérie dont le sujet était le suivant :

1 (in « Propositions pour une arabisation de niveau », Lamalif, n°104, 46-52).

« *Que pensez-vous de l'utilisation du français* »? Les idées qu'on se fait sur les langues semblent souvent subjectives. Par le choix de cet événement, nous pouvons envisager deux aspects dans notre étude : un « moment d'écrit en français », langue étrangère en Algérie et une étude de la représentation de la langue française, recherche effectuée auprès des étudiants enquêtés à travers des interviews et des questionnaires écrits.

Ces derniers sont pour la plupart des plurilingues, ils ont appris le français comme langue seconde en Algérie dont l'arabe est justement la langue officielle. Lorsqu'ils décident d'apprendre le français, il s'agit bien de l'apprentissage d'une langue étrangère à leur pays et à leur milieu familial. Ce sont donc des bilingues voire des plurilingues tardifs. Il s'agit, ici, de traiter de leurs difficultés d'apprentissage, non comme des fautes, mais des stratégies d'apprentissage qui se manifestent d'abord par des interférences de l'arabe voire de leurs langues du substrat sur le français pour déboucher sur de nombreuses inter langues, qui font que, même, quand l'enseignant connaît certaines de leurs langues, il ne peut prévoir laquelle d'entre elles influencerait leurs productions écrites au moment des différentes étapes de leur apprentissage.

Cet événement de communication va nous servir de support empirique pour élaborer des hypothèses concernant cette assimilation de la langue française par un groupe dans une même communauté. C'est pourquoi nous nous attacherons à présenter et à analyser le contexte où il a eu lieu, le comportement des protagonistes et le discours produit.

Nous entrons donc dans le français écrit en Algérie par un « moment » qui se déroule en situation guidée. Il nous apparaît opportun, dans cette introduction, de relever les conditions dans lesquelles se sont effectuées les différentes études et enquêtes qui ont présidé à l'élaboration de la méthode grâce à laquelle nous avons réalisé l'analyse des difficultés des apprenants algériens. Pour constituer le corpus devant servir à notre étude, nous nous sommes rendus dans certains départements relevant des filières dont l'enseignement est dispensé en langue française.

Nous avons entamé notre travail d'enquête dans ces lieux par la constitution d'un corpus écrit. De prime abord, nous avons pris contact avec les enseignants de ces départements et nous leur avons fait remplir un questionnaire dont l'objectif était de connaître leur grade, les manuels qu'ils utilisent, les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs classes, (un exemplaire de ce questionnaire est en annexe p. 254). Ainsi, partant du constat établi par ces mêmes enseignants de la coexistence de plusieurs difficultés à pouvoir transmettre et faire reproduire leur message en français, nous avons approfondi notre enquête auprès de nos collègues afin de comprendre ce phénomène et d'en cerner les contours.

Ensuite, nous nous sommes intéressée aux étudiants. Nous leur avons fait remplir un questionnaire pour connaître leurs origines, pour savoir s'ils ont des contacts avec des francophones en dehors de l'université, s'ils forment leurs phrases en arabe avant de les transposer en français, s'ils se servent de leur langue maternelle dans l'apprentissage du français, pour connaître aussi leurs opinions sur l'usage qu'ils font du français et par la même sur la culture véhiculée par cette langue (cf. annexe p.251 : un exemplaire de ce questionnaire). Nous avons également collecté des productions écrites (copies de devoirs sur table, notes de cours etc.). Pour l'item écrit, nous avons jugé utile de leur proposer un sujet qui puisse leur permettre de relater sans trop de peine des faits que leur entourage et eux-mêmes ont vécus.

Pour le traitement du corpus, notre démarche sera descriptive. Nous nous proposons d'analyser les caractéristiques du français écrit par des enquêtés arabophones. Pour analyser et expliquer le fonctionnement de leurs productions, nous aurons certainement recours à l'hypothèse de l'influence de l'arabe, leur langue officielle, mais aussi et surtout de l'environnement linguistique de français langue seconde dans lequel ils baignent, enfin parfois de leurs langues maternelles. Ces apprenants ont pu ainsi s'exprimer librement ce qui nous a permis de recenser certaines de leurs difficultés. L'échantillon de nos enquêtés est constitué d'une trentaine d'apprenants dont l'âge varie entre 17 à 25 ans. Notre souci majeur consiste donc à faire ressortir les difficultés d'apprentissage qui sont communes à tous ces enquêtés. Mais si des particularités flagrantes se dégagent, nous n'hésiterions pas à les présenter comme telles.

Cependant, de toutes les compétences visées par l'enseignement du français en Algérie, la production écrite est certainement celle qui a connu la plus faible importance depuis l'avènement de la linguistique structuraliste. L'importance de l'aspect écrit de la langue française, en Algérie relève de son rôle primordial dans l'enseignement : c'est par l'écrit que les étudiants sont examinés et sanctionnés. La langue française enseignée comme langue 2, en Algérie, connaît dans la réalité plurilingue du pays une position privilégiée, puisqu'elle concerne, selon T., Bouguerra, une population de plus de 7 500 000 d'individus répartis à travers tous les cycles de formation. Le système éducatif semble être le lieu le plus adéquat pour observer non seulement le statut d'une langue dite étrangère mais aussi l'importance qui lui est accordée.

Nous décrivons les différentes étapes qui ont engendré l'analyse du corpus écrit du français des enquêtés et en nous appuyant sur cette analyse, nous tenterons une interprétation des différents aspects des difficultés auxquelles ces apprenants sont confrontés, en faisant ressortir celles qui

sont liées aux difficultés intrinsèques à l'apprentissage du français, pour ensuite faire ressortir les zones d'interférences : arabe / français et berbère / français.

Puis nous proposerons des solutions pédagogiques pour tenter de les amoindrir.

Le thème de ce travail de recherche, relève des sciences du langage. Il s'inscrit dans le cadre de l'expression écrite et, est à fois d'ordre sociolinguistique, psycholinguistique et didactique. Concernant le recueil des données, pour ce faire, nous utiliserons comme techniques d'enquête : le questionnaire, le test écrit et les entretiens. Ces outils nous permettront de vérifier nos hypothèses et en tirer des orientations pédagogiques susceptibles de remodeler la pratique quotidienne.

Pour réaliser l'étude de ce thème composé de six chapitres, la démarche à adopter sera la suivante :

Un premier chapitre dans lequel nous donnerons un aperçu du cadre sociolinguistique de l'Algérie à travers ses composantes ethniques et les langues en présence pour mettre en relief la situation de bilinguisme et/ou de biculturalisme.

Dans le second, nous présenterons, d'une façon générale, le système éducatif en Algérie et ses fondements historiques, depuis l'avènement de l'indépendance par un aperçu sur la politique linguistique adoptée, à l'intérieur des structures de l'Etat et à l'école en particulier.

Le troisième chapitre sera consacré aux enquêtes menées auprès des enseignants et des étudiants (toutes filières confondues), par le biais de deux questionnaires. Ces derniers nous permettront de décrire la présentation et l'objectif des enquêtes effectuées, afin de connaître leurs points de vue sur la présence ou l'absence de la culture française dans l'enseignement/apprentissage du F.L.E.

Il touche aux représentations que se font les enseignants et les apprenants du cycle universitaire, sur la langue/culture française. Ce chapitre vient, en fait, consolider le deuxième chapitre parce qu'il apporte à la fois des éclaircissements sur la réalité de l'école algérienne et sur le substrat représentatif qui entoure l'enseignement de la culture. Le moyen qu'est l'enquête se révèle très utile pour dévoiler les attitudes des enseignants en priorité et aussi celles des étudiants. Ce chapitre, en vérité, élucide le rapport à la culture française, en Algérie, et, plus particulièrement en classe de F.L.E. Nous allons voir sur quel plan se situe l'apprentissage de la culture par rapport à celui de la langue. Nous émettrons, à l'occasion, des interrogations sur la réalité directe de la classe en rapport avec cet apprentissage. Quant aux entretiens avec les étudiants, ils nous informent sur leurs attitudes envers la langue/ culture française.

Notre quatrième chapitre en fait l'objet où nous nous efforcerons de déduire le type de lien entre les représentations de l'apprenant universitaire algérien et l'apprentissage dans les filières dispensées en FLE. D'où le problème posé à partir duquel résultent ses erreurs.

Le cinquième chapitre sera consacré à la production écrite dans laquelle nous décrirons en premier lieu, la situation socioculturelle des apprenants, le choix du public et du support ainsi que les points de vue de ces enquêtés à propos des problèmes rencontrés au niveau de la ponctuation ; en second lieu, nous procéderons à l'analyse des copies, dont la typologie des erreurs et l'interprétation de ces dernières. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur la grille de Gruaz-CNSR-HESO (public francophone), que nous avons adaptée à notre public arabophone (citée à la p.194). La finalité de cette enquête est de présenter et de tenter d'expliquer les erreurs commises dans les productions écrites afin de nous permettre de mettre en évidence les principales déviations lexicales, morphologiques et syntaxiques relevées dans les copies des apprenants et de vérifier par là même le degré d'acquisition de la langue cible dans le cadre institutionnel universitaire. En troisième lieu, nous présenterons le sondage et compte rendu des étudiants qui s'en est suivi, lors de la production écrite.

Dans le sixième et dernier chapitre, nous tenterons de présenter les causes psycholinguistiques des erreurs (explications des sources d'erreurs) et de proposer les remédiations possibles.

CHAPITRE 1

CLIMAT SOCIOLINGUISTIQUE ET SYSTEME EDUCATIF EN L'ALGERIE

1.1. Composantes ethnolinguistiques

La population de l'Algérie se compose de deux groupes ethniques importants : les Berbères et les Arabes. La plupart des Algériens descendent de ces deux ethnies. L'islam (sunnite), pratiqué par près de 99% de la population, unifie le peuple algérien ; les autres sont des catholiques d'origine française ou des juifs. Il est cependant difficile de déterminer la répartition exacte des Arabes et des Berbères, tant leur population a été mêlée au cours de l'histoire. Il a toujours été dit que la situation sociolinguistique de l'Algérie a une certaine spécificité. On parle d'une situation de plurilinguisme doublée d'un pluriculturalisme. Mais l'aspect le plus révélateur de cette spécificité est la contradiction entre le dit et le fait sur le plan de l'aménagement linguistique comme le cas du bilinguisme. On insiste sur le fait que le pays ne vit pas une situation de bilinguisme mais toute la réalité sociolinguistique prouve le contraire. Donc, nous allons essayer de dégager les différents paramètres qui soutiennent cette hypothèse : le bilinguisme avec son corollaire le biculturalisme ;

- l'aspect idéologique du bilinguisme ;
- le climat sociolinguistique de l'Algérie : les langues en présence.

1.2.. Bilinguisme et/ou biculturalisme en Algérie

Les définitions du bilinguisme abondent, elles sont multiples et diffèrent sur l'approche qui peut être linguistique, sociologique, psychologique, etc. Le linguistique lui-même fait appel à ces disciplines qui lui octroient plus de crédibilité scientifique et de nombreuses entrées de recherche. Force est d'admettre qu'une approche interdisciplinaire de ce phénomène est plus que nécessaire dans toute tentative d'étude.

Hamers et Blanc (1983) ont fait une synthèse pertinente du problème épistémologique concernant le bilinguisme. Leur étude est très significative, dans le sens où elle s'appuie sur le caractère multidimensionnel de celui-ci, et se base sur le principe de contact des langues. Ils estiment que le mot « [...] *bilinguisme inclut celui de bilingualité qui réfère à l'état de l'individu (aussi appelé bilinguisme individuel) mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues (bilinguisme sociétal)* ». 1

1 (Hamers J.F Blanc M., Bilinguisme et Bilingualité, Bruxelles : P. Mardaga, 1983, p.212).

De même un autre ouvrage de Fitouri C., (Bilinguisme, Biculturalisme et Education, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, 1983) se propose de faire le tour de la question en abordant les différentes typologies du concept de bilinguisme. Evidemment, comme le suggère le titre du livre, l'auteur a une visée qui associe le bilinguisme au biculturalisme Il serait pertinent de voir sur quel plan convergent les conclusions des deux esquisses du concept de bilinguisme (Hamers/Blanc, Fitouri) :

- le confinement de chaque définition dans un domaine précis ;
- le caractère multidimensionnel du bilinguisme ;
- la difficulté à le définir ;
- l'hégémonie de l'approche linguistique sur les autres ;
- l'adoption d'une définition est toujours orientée vers la plus simple et la plus opératoire.

L'objet de notre étude, dans ce chapitre, n'est pas de faire une ébauche des multiples définitions du bilinguisme, mais d'en adopter une qui pourrait rendre compte de la situation sociolinguistique en Algérie. Le choix d'une telle définition ne pourrait échapper aux problèmes indiqués par les auteurs cités plus haut.

Ainsi, le bilinguisme peut être appréhendé en Algérie sous différentes dimensions : par l'âge d'acquisition de la seconde langue, par degré de compétence dans l'une et / ou l'autre langue (s), par le contexte et les circonstances de leur acquisition, par le fonctionnement cognitif du sujet bilingue, etc. Parfois, on peut assister à la combinaison de ces facteurs pour avoir de nouvelles typologies. Au niveau communautaire, il nous est donné de distinguer pour l'Algérie, le cas type du « bilinguisme diglossique où :

« les deux langues sont parlées par une partie variable de la population, mais elles sont en usage plus ou moins complémentaire dans la communauté ; c'est-à-dire que chaque langue est réservée à des domaines, des fonctions et des situations déterminés et l'une est généralement considérée comme ayant un statut supérieur à l'autre dans la communauté [...] ». 2

2 (Hamers J.F., Blanc M., op. cit. p.299).

L'Algérie semble parfaitement correspondre à cette dernière catégorie, mais il faudrait préciser que le rapport aux statuts des langues existantes, essentiellement le français et l'arabe est « douteux » ; ce qui rend la tâche de caractériser ce bilinguisme (Nous adoptons le point de vue de Hamers et Blanc qui estiment que le terme bilinguisme englobe aussi celui de plurilinguisme Cité par Fitouri C., (op. cit. p. 113), ses différentes dimensions, sa portée, et surtout son aspect culturel, très difficile.

La perspective culturelle est celle- là même qui attire notre attention étant donné l'objet de notre recherche, notamment l'existence du français non seulement avec son essence linguistique mais également avec son aura culturelle. Toutes les recherches scientifiques sur le bilinguisme au Maghreb et spécialement en Algérie sont moins prolifiques que celles accordées à d'autres pays et encore moins sur le phénomène de biculturalisme.

Depuis, des chercheurs maghrébins et français se sont intéressés au bilinguisme au Maghreb, mais, malheureusement, les travaux scientifiques sur le bilinguisme en rapport avec le biculturalisme, particulièrement en Algérie, ne sont pas nombreux et la plupart du temps se limitent à des articles de revues. Néanmoins, trois ouvrages, qui renvoient aux trois pays respectifs de leurs auteurs, mériteraient d'être cités, c'est-à-dire A. Mazouni pour l'Algérie, A. Moatassime pour le Maroc, et C. Fitouri pour la Tunisie.

L'ouvrage de A. Mazouni, *«Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb»*, a développé une série d'idées qui restent dans leur globalité d'actualité trente ans après sa parution (1969). L'auteur y a mis l'accent sur la relation entre la culture et l'enseignement en tant que deux forces motrices sur lesquelles reposent l'avenir social, politique, et économique de l'Algérie. A l'époque, son essai s'inspirait de la volonté de construire le pays juste après l'indépendance, mais il nous semble aujourd'hui s'inscrire beaucoup plus dans une perspective de prédiction :

« Faute de solides analyses préalables, de planification rigoureuse et prospective, le beau projet de culture nationale scientifique et révolutionnaire risque d'aboutir soit à une déculturation, soit à l'avènement d'une sous-culture ou, ce qui est pire encore, d'une culture à contenu retardataire et même réactionnaire. Par surcroît, il risque ainsi de former un nombre important d'hommes de culture plus ou moins étrangers les uns aux autres et partiellement aliénés aux réalités du pays. »³

3 (Mazouni A., Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb, Paris : Maspero, 1969, p. 5).

Les constats que propose Mazouni sont porteurs d'espoir car il prêche la construction d'une culture tolérante ouverte aux autres, et qui aiderait le pays à sortir du gouffre de l'aliénation et du sous-développement. Prendre en compte la spécificité linguistique et culturelle de l'Algérie était, selon lui, le meilleur moyen d'atteindre une politique efficace de l'éducation et de la culture :

*« L'impact français en Algérie, si sensible en tant de domaines et dont il ne faut ni exagérer, ni sous-estimer l'étendue et l'intensité, la faible diffusion jusqu'à présent de l'arabe classique, le caractère assez dégradé de l'arabe dialectal dans le Nord du pays au moins [...] et j'en passe, sont les données de bases de la spécificité linguistique et culturelle de l'Algérie d'aujourd'hui. Les ignorer ou les nier, c'est se condamner à ne rien comprendre à la réalité culturelle, présente de notre pays. Renoncer à les analyser dialectiquement avant d'élaborer une politique de l'éducation et de la culture, c'est se vouer à l'inefficacité ».*⁴

Replacer la situation de bilinguisme, en Algérie, dans son cadre socio-culturel appelle toutes les passions, mais ne suscite pas l'engouement nécessaire, pour son analyse scientifique, auquel faisait allusion Mazouni. En fait, cette phrase de Fitouri pourrait très bien peindre le tableau d'une manière simple et concise : *« l'existence sur le même terrain de deux cultures, l'une exprimant la tradition, l'autre la modernité, donne au bilinguisme en Algérie, des dimensions qu'il n'a peut-être pas ailleurs ».*⁵

Mais les vraies questions restent toujours posées : y a-t-il un état de biculturalisme ou de double culture en Algérie ? Est-il question d'un biculturalisme « sauvage » ou « positif » ? Sur quelle forme existe-t-il ? Nous pourrions pencher pour l'hypothèse selon laquelle dans *« la situation post-coloniale actuelle, nous avons affaire à une réalité tout à fait originale : une seule communauté ethnoculturelle composée d'une minorité bilingue-biculturée et d'une masse unilingue qui subit, selon sa position sur l'éventail social, les effets du biculturalisme ».*⁶

4 (Mazouni A., op.cit, p. 175).

5 (Fitouri C.,op.cit., p. 13).

6 (Fitouri C., op.cit., p. 16)

Juste après l'indépendance, l'Algérie a choisi de maintenir l'utilisation de la langue française en complément de la langue arabe. Une situation de bilinguisme arabe / français s'est donc instaurée à l'école et dans la société. Un choix qui n'a pas toujours été du goût de tous, mais il était convenu qu'il s'agissait d'un « *bilinguisme circonstanciel dans l'intérêt même de notre pays* ». 7

Il n'empêche que ce bilinguisme a caractérisé l'école algérienne jusqu'à la fin des années 80 et continue de caractériser son université, principalement dans les disciplines scientifiques. De nos jours, l'élève algérien entre en contact avec la langue française à l'âge de neuf ans, ce qui induit toujours l'hypothèse d'un état de bilinguisme si l'on s'appuie sur la théorie qui suppose qu'apprendre une seconde langue avant l'âge de dix ans appelle une situation de bilinguisme pour l'enfant. Quant à la réalité quotidienne des Algériens, on remarque un état de bilinguisme dans les conversations usuelles, dans les médias avec l'exemple de la publicité télévisuelle. Les textes accompagnant cette publicité sont parfois écrits en français avec le commentaire lu en arabe.

De même, les enseignes de magasins peuvent être bilingues (français / arabe) ou en français. Le même phénomène est présent à la télévision, les émissions politiques ou économiques où l'on utilise un mélange de français / arabe classique / arabe dialectal. Les débats à l'Assemblée Nationale et les interventions de certains députés peuvent comporter exceptionnellement des expressions ou des phrases entières en français ; il s'agit de députés qui ont une formation bilingue.

L'idéologie qui entoure le débat sur le bilinguisme est, à notre avis, le plus grand handicap pour faire une étude objective de la situation. Ainsi, il est abordé comme un fléau par certains ou comme un enrichissement par d'autres. Mazouni écrivait déjà en 1969 que « *la réalité actuelle, que cela plaise ou non, mais que l'on doit envisager lucidement, est que deux cultures d'expressions et de natures différentes, parfois concordantes, parfois opposées, se partagent inégalement l'Algérie* ». 8

7 (Taleb-Ibrahimi A., op.cit., p. 221).

8 (Mazouni A., op.cit, p. 175).

Cette hypothèse de conflit entre non seulement deux langues mais entre deux cultures est toujours soutenue de nos jours car même si la situation a relativement changé au niveau de l'école, elle reste valable pour la vie quotidienne algérienne. Combien de fois le danger du bilinguisme sur les enfants algériens a-t-il été évoqué ? Ces derniers tendent à souffrir du dualisme linguistique qui est lourd de conséquences étant donné que les deux systèmes linguistiques diffèrent sur le plan de l'écriture, du vocabulaire, de la morphologie, de la syntaxe et relèvent de deux groupes de langues différents.

C'est d'ailleurs pour cette raison que certains parlent d'un « bilinguisme sauvage » (Moatassime A., Arabisation et langue française au Maghreb, Paris : PUF, 1992, p.82), associé inévitablement à un « *blocage linguistique* » d'où « *l'incapacité manifeste d'une collectivité humaine à pouvoir organiser sa communication de la manière la plus rationnelle, c'est-à-dire la moins coûteuse, la plus efficace et la plus juste* ». 9

Cette situation est ressentie comme engendrant plusieurs problèmes dont la déculturation, et les déperditions scolaires qui touchent essentiellement les enfants des milieux défavorisés qui vivent mal ce bilinguisme. Ce qui rend la situation un peu plus complexe est le fait que ce soit un bilinguisme dans deux langues non maternelles : l'arabe classique et le français ; étant admis que les langues maternelles, en Algérie, sont le Tamazight et l'arabe dialectal. En effet, l'enfant algérien entre en contact avec l'arabe classique et le français à l'école qui reste l'endroit privilégié pour les acquérir.

En réalité, il y a toujours eu deux catégories de groupes concernant l'adoption du bilinguisme. Le premier est celui des partisans du bilinguisme de transition pour qui il s'agit d'une situation temporaire où le français est condamné à disparaître un jour. Le second groupe est celui des partisans du bilinguisme et de son maintien ; ceux qu'on appelle « *Hizb fransa* » (Parti français, en arabe, *hizb Fransa*, est l'injure adressée couramment aux francophones par les arabophones. Il fut employé pour la première fois dans la presse par Abdallah Cheriet, lors de sa controverse avec Mostefa Lacheraf, et son emploi se généralisa par la suite, c'est-à-dire « *Le parti français* ». Une expression dont le sens s'est étendu, de nos jours, pour inclure toute personne utilisant le français pour communiquer. 10

9 (Moatassime A., op. Cit., 1992, pp. 86-87).

10 (Grandguillaume G., La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité, in Langue, école et identités, Marouf N., sous la dir., Paris, l'Harmattan, 1997, p. 273).

Hélas, « *la question du bilinguisme en Algérie n'a jamais été constituée en objet de débat scientifique (qu'est-ce que le bilinguisme ? Qu'est-ce qu'un bilingue ? Peut-on parler de bilinguisme interne arabe -berbère ?) mais en termes identitaires et surtout politiques* ». 11

Finale­ment, qu'en est-il du bilinguisme en Algérie?

Dans son sens le plus général, le bilinguisme désigne la maîtrise de deux langues c'est-à-dire la capacité de s'exprimer dans deux langues différentes dans des situations de communication nombreuses et diversifiées.

Georges Ludi et Bernard Py (2003, p. 10) proposent de traduire la définition d'Oksaar qui nous semble intéressante: « *Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens que l'individu bilingue est en mesure, dans la plupart des situations, de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable, l'une peut comporter (selon la structure de l'acte communicatif notamment les situations et les thèmes) un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent* ». 12

Nous pouvons confirmer, à partir de cette définition qui vient consolider les précédentes que la société algérienne est bilingue, vu les différentes langues qui sont en contact permanent. Mais nous rappelons également que le bilinguisme (arabe-français) dans notre pays est un bilinguisme imposé par l'Histoire : c'est le produit de la colonisation. Quant au bilinguisme institutionnalisé dans le système éducatif, il est notamment caractérisé depuis l'indépendance par une dominance de l'arabe dans tous les domaines de souveraineté nationale et l'emploi du français dans le domaine technique et scientifique. Malgré cette inégalité voulue par l'Etat, nous ne pouvons pas nier que la langue française a tout le temps laissé son empreinte dans les pratiques langagières. Elle demeure, par excellence, la langue favorite des Algériens et ceci se manifeste nettement dans les phénomènes de contact de langues, comme le code switching. Ce phénomène apparaît même dans les milieux où l'arabe est exigé.

11 (.Bouguerra T. ; op. cit ; p.36).

12 (Ludi Georges et Py Bernard. (2003), *Etre bilingue*, Bern, Peter lang SA, Editions scientifiques européennes, p.10)

1.3. Bain linguistique des apprenants algériens

Le rapport des langues, en Algérie, est problématique, comme le suggère un bon nombre de spécialistes. A. Elimam estime que prendre en charge la réalité linguistique et culturelle et assumer l'identité algérienne et maghrébine constitue la seule voie pour solutionner le problème linguistique en Algérie. Il a présenté la réalité sociolinguistique du pays d'une manière assez distinctive et scientifique. Nous allons, donc, nous appuyer sur son esquisse ainsi que sur celle de T. Bouguerra dont le travail, à cet effet, est tout aussi pertinent.

La répartition des langues / dialectes s'effectue selon les espaces géographiques : ville / campagne, et le facteur humain : élites / masse. Le contexte sociolinguistique comporte la diglossie arabe classique / dialectal, et pour certains arabe classique / moderne / dialectal, en plus du français et du berbère. En somme, il y a la présence du français, de l'arabe classique, de l'arabe moderne, de l'arabe dialectal, et du berbère dans certaines régions comme la Kabylie et les Aurès.

1.3.1. L'arabe classique

Connu aussi sous l'appellation arabe « littéraire » ou la « *fusha* », c'est la langue du Coran et de la révélation divine. C'est celle qui lie l'Algérie aux mondes arabe et musulman, et aussi l'une des constituantes de la personnalité algérienne d'où la célèbre phrase : « *L'Algérie est notre patrie, l'Islam est notre religion, et l'Arabe est notre langue* ». 13 (Ibid.).

Son statut est celui d'une langue officielle et nationale, c'est « La » langue par excellence, celle de l'authenticité. En opposition à l'arabe dialectal, le littéraire jouit du statut de langue écrite et de culture. Ceci crée une situation de diglossie arabe classique / dialectal ou une triglossie en prenant en compte l'existence de l'arabe moderne.

1.3.2. L'arabe moderne

L'arabe moderne dit aussi « médian » est employé dans le domaine politique, les sermons religieux, la littérature arabophone contemporaine, les journaux ; il s'octroie le domaine des situations formelles. Rarement utilisé dans le milieu familial ou la communication usuelle, il est considéré comme la langue de l'élite arabophone. Quoiqu'il semble que depuis quelques années nous constatons l'emploi de certains termes en arabe moderne par les enfants ; résultat de l'arabisation de l'école.

13 (Ibid.).

Se situant entre les deux variétés que sont l'arabe classique et le dialectal, il est usité, par exemple, dans le journal d'information, ou dans les émissions de télévision parce qu'il est à la fois proche de la langue dialectale et de la fusha ; une langue « *bricolée* ». 14

C'est justement cette langue qui fait l'objet de l'arabisation en Algérie : « *En réalité cet arabe que l'on enseigne et que la presse (écrite ou audio-visuelle) diffuse n'est autre qu'une « langue intermédiaire », se voulant être la passerelle universelle entre tous les locuteurs arabophones. Forcée par des politiques et des intellectuels en mal d'utopie, elle est – dans sa nature même – une « langue de laboratoire* ». 15

1.3.3. L'arabe dialectal

C'est la langue maternelle de la plupart de la population ; elle jouit d'une grande diffusion au sein de la société. Appelée aussi langue « populaire » ou par extension « maghrébine », elle a un statut oral et l'enfant algérien en est imprégné dès sa naissance par opposition aux deux langues que sont le français et l'arabe classique qu'il acquiert à l'école. C'est la langue familière du parler quotidien, de la communication usuelle, du conte populaire, du folklore, et de la chanson ; et elle est souvent mélangée de termes empruntés à la langue française.

Comme le rappelle T. Bouguerra :

« *L'arabe dialectal algérien emprunte à la fois à l'arabe classique avec lequel il entretient une relation de parenté (lexique, syntaxe), au berbère et au français auxquels il emprunte son vocabulaire de la quotidienneté. Langue vivante, familière, l'arabe dialectal a ses propres lois de fonctionnement, ses particularités phonologiques, lexicales et régionales* ». 16

Souvent rabaissée au statut de langue orale, étiquetée comme impure et sans prestige, elle est sanctionnée à l'école malgré son statut non-officiel de langue maternelle.

Pourtant, le dialectal est un système linguistique avec sa propre cohérence et sa propre économie construites à travers le processus d'autonomie linguistique (Elimam).

14 (Elimam A., « *Algérianité linguistique et démocratie* », in *Peuples méditerranéens*, n°52- 53,1990, p. 11).

15 (. Hamers J.F. Blanc M., op.cit ; p.29).

16 (Bouguerra T. ; op.cit ; p.27).

Il « *puise l'essentiel de ses bases dans la langue arabe fasaha* », (En fait, l'auteur a confondu « *fasaha* » : éloquence avec « *fusha* » pour dénommer l'arabe classique), sans oublier l'influence du berbère, du turc, de l'espagnol et du français. La maturation du processus d'autonomisation de ce dialecte maghrébin apparaît bien avant la conquête française et bien avant le XVI^{ème} siècle.

La meilleure preuve, d'après A. Elimam, est l'existence de documents diplomatiques et littéraires rédigés en dialecte maghrébin vers l'an 1500 (dans la région de Tlemcen). (Elimam A., op.cit., p.p. 117-118). Selon l'auteur, l'avenir de l'Algérie dépend de la reconnaissance de la langue maghrébine : « *L'avenir de l'Algérie se joue, à notre sens, dans la reconnaissance sans aucune sorte de complexe, de la langue maghrébine* ».17

Il partage, en quelque sorte, l'opinion de M. Boudalia Greffou sur le statut de l'arabe dialectal en dénonçant sa totale négation à l'école algérienne. Ces deux chercheurs proposent son enseignement et son introduction dès le primaire. (.Voir Boudalia Greffou M., *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger : Laphomic, 1988).

D'ailleurs, M. Boudalia Greffou continue de se battre pour la réhabilitation du dialecte à l'école ; elle a élaboré un manuel pour l'enseignement de l'arabe (édité en 1998). Son travail suscite une certaine polémique parce qu'elle a introduit l'arabe dialectal dans un manuel destiné aux élèves du primaire. Son enthousiasme et sa contribution sont rejetés essentiellement par les fervents défenseurs de la langue arabe classique, la langue pure, ceux que M. Lacheraf dénomme les « *arabisants intégraux* ».

Cette période a débuté par la promulgation de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. Ce texte a introduit des modifications radicales dans l'organisation de l'enseignement, dans le sens des changements profonds intervenus dans les domaines économiques et sociaux ; il a consacré le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement fondamental pour une durée de 9 ans, et a permis d'asseoir les choix et orientations fondamentaux de l'éducation nationale au plan des aspects suivants :

- Un système éducatif national et authentique dans ses contenus, son encadrement et ses programmes.
- La démocratisation de l'enseignement par l'égalité des chances offertes à tous les enfants algériens.
- L'ouverture sur les sciences et la technologie.

17 (Idem, p. 118).

L'ordonnance pré-citée contient également :

- Des objectifs nationaux caractérisés par le développement de la personnalité de l'enfant et du citoyen et leur préparation au travail et à la vie par l'acquisition de connaissances générales dans les domaines scientifiques et technologiques leur permettant de répondre aux aspirations populaires de justice, de progrès et du droit du citoyen algérien à l'éducation et à la formation.
- Des objectifs internationaux concrétisés par une éducation qui contribue à la compréhension et à la coopération entre les peuples, à la préservation de la paix dans le monde sur la base du respect de la souveraineté des nations, à inculquer les principes de justice et d'équité entre les citoyens et les peuples en les préparant à combattre toute forme de ségrégation et d'injustice et à une éducation en harmonie avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

D'après cette ordonnance, l'enseignement se trouve structuré selon les étapes suivantes :

- L'enseignement préparatoire non obligatoire
- L'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit d'une durée de 9 ans.
- L'enseignement secondaire général
- L'enseignement secondaire technique.

Depuis 1989, l'arabe classique est la seule langue d'enseignement tout au cours du primaire et du secondaire. C'est l'article 15 de la loi n°91-05 du 16 janvier 1991 qui impose cet enseignement exclusif de la langue arabe. Selon l'article 15 : « *L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères* ».

Le français est toutefois introduit comme langue étrangère obligatoire dès la quatrième année du primaire et, par la suite, jusqu'à la fin du secondaire. Pourtant, deux sondages d'opinions, réalisés en 1999 et en 2001, par IPSOS (Institut Pédagogique du Sondage d'Opinions Scientifiques et reproduits par le journal El Watan du 8/2/2002), ont révélé que plus de 70% des Algériens étaient en faveur de l'enseignement du français dès la première année de l'école primaire.

Quant à l'enseignement supérieur, il reste encore relativement français, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques. Selon la même source citée plus haut (IPSOS), L'arabisation des universités a été ralentie depuis que les étudiants se sont révoltés parce que leurs diplômes arabes ne leur offraient pas de débouchés sur le marché du travail.

Cependant, l'école algérienne se porte mal, alors qu'elle a été considérée comme l'un des acquis essentiels de l'indépendance. En effet, chaque année, quelque 400 000 élèves, tous cycles confondus, finissent par quitter l'école. Sur 100 enfants de la première année du primaire, neuf seulement décrocheront leur baccalauréat et cinq un diplôme à l'université, mais sans aucune perspective d'emploi. Ainsi, l'école est devenue une fabrique d'exclusion sociale.

Mais l'analphabétisme semble encore plus grave, car il atteint des proportions alarmantes : plus de sept millions d'Algériens sont touchés. À mesure que les conditions de vie se détériorent en Algérie, de très nombreuses familles sacrifient la scolarisation de leurs enfants, notamment celle des filles. Les processions d'«écoliers qu'on avait coutume de voir sur les routes sont de plus en plus squelettiques.

1.3.4. Le berbère

Le berbère ou la langue tamazight était la langue des Algériens avant la diffusion de l'Islam au Maghreb. Elle est considérée comme la langue la moins prestigieuse du pays et utilisée dans les régions de la Kabylie, des Aurès, du M'Zab, du Sahara, d'où ses variétés respectives : le kabyle, le chaoui, le mzabi, et le tergui.

Ainsi, elle est employée dans les zones rurales à l'exception de la seule ville de Tizi-Ouzou qui est exclusivement berbérophone. La majorité des berbérophones sont au moins bilingues berbère / arabe dialectal et parfois même quadrilingues berbère / arabe classique / arabe dialectal / français. Depuis quelques années, le terme berbère a été substitué à celui d'amazigh parce qu'il est supposé renfermer, des connotations péjoratives : *« Le retour à l'étymologie et à l'histoire a permis de substituer à cette dénomination dépréciative les nominations d'amazigh (adjectif) ou de tamazight (substantif), terme signifiant homme noble, homme libre, qui fait remonter à l'ancêtre mythique Mazigh, selon les promoteurs de cette dénomination »*. 18

L'appel à la reconnaissance du statut de Tamazight, et à son enseignement à l'école commence au début des années 1980 (Cette revendication est connue comme le « Printemps berbère » des années 1980). Ce mouvement de revendication linguistique persiste jusqu'à nos jours et n'a pu obtenir satisfaction qu'à certaines de ses demandes.

18 (Bouguerra T., op. cit., p.25).

D'ailleurs, le 27 mai 1995, après huit mois de boycott de l'école en Kabylie et des négociations entre le Président de la République et le Mouvement Culturel Berbère (MCB), un décret a été signé portant création d'un Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA). Sa mission consiste, principalement, à « l'introduction de la langue tamazight dans les systèmes de l'enseignement et de la communication ». (Article 4 du décret n° 95-147 du 27 mai 1995).

Le tamazight est effectivement introduit à l'école algérienne, dans les régions berbérophones, mais le bilan, après quelques années d'enseignement, démontre que son enseignement souffre de plusieurs problèmes. Le désintérêt des élèves et la méthode inadaptée constituent les plus gros handicaps. Malgré cela, la question du statut de l'amazigh est toujours de rigueur : « *La question reste posée ! Et je la pose car introduire une langue à l'école, c'est la reconnaître mais alors définissons son statut. On ne peut pas continuer à jouer à l'autruche* ».19

1.3.5. Le français

Introduit en 1830 avec la colonisation française, il fait partie depuis du climat linguistique algérien. Sa pratique et son enseignement se renforcent après l'indépendance donnant lieu à une situation de bilinguisme. C'est la langue de prestige, de la technique, et de la culture par excellence.

Deux facteurs importants tendent à stopper son expansion ; il s'agit de l'avènement de l'école fondamentale et de l'arabisation (avec l'ordonnance du 16 avril 1976 qui porte généralisation de la langue arabe dans tous les paliers du système éducatif algérien). Le premier a décalé son enseignement à la quatrième année du primaire au lieu de la troisième; le second facteur vise à lui substituer la langue arabe.

La langue française est toujours la langue de travail dans certaines administrations, dans les branches technologiques à l'université ; elle est aussi employée dans certains milieux familiaux, ceux qui appartiennent à la couche favorisée de la société.

A titre d'exemple, 95% des livres diffusés par la SNED (Société Nationale d'Édition et de Diffusion) sont importés dont 60% de titres français et 40% seulement de titres arabes. Le même phénomène caractérise le domaine médiatique et essentiellement les journaux.

19 (Taleb-Ibrahimi Kh. ; « *Table ronde : Tamazight Di Lakul : deux années après* », in *L'école en débat*, Alger : Casbah Ed. 1998, p.60).

Après les événements d'octobre 1988, il y a eu la création de 100 titres de journaux dont 75% sont d'expression française. Et en 1992, les titres édités en français constituent 75% de l'ensemble des titres édités dans le pays ; un chiffre révélateur qui témoigne du pourcentage important des lecteurs visés ou potentiels.

A partir des années 1990, le phénomène des satellites s'ajoute au décor des foyers algériens. Ce sont, en majorité, les chaînes françaises et arabophones qui suscitent le plus l'intérêt des téléspectateurs. Leurs publics se répartissent entre les deux langues dominantes, à savoir l'arabe et le français via les chaînes respectives arabophones et françaises.

Ces dernières attirent un nombre considérable de spectateurs et surtout les personnes lettrées en français et les bilingues. Des publications spécialisées avec des illustrations et des interviews qui commentent leurs programmes sont vendues dans les kiosques en plus des quotidiens locaux qui consacrent une page entière sinon deux à la même rubrique. Il est même possible de supposer que l' « *ère du temps français* » fait partie du quotidien des Algériens « *parabolés* ». (Certaines études officielles et informelles révèlent que l'Algérie est devenue le plus « parabolé » des pays arabes et méditerranéens et avancent le chiffre de 12 à 15 millions d'Algériens « branchés » sur les satellites).

L'engouement pour les chaînes françaises est tel que le spectateur algérien exige sa prise en compte dans l'élaboration des différents programmes, comme l'écrit un journaliste du quotidien El Watan : « [...] *les chaînes françaises, surtout publiques, devraient se départir du nombrilisme parisien et hexagonal et intégrer dans les informations, les émissions culturelles, sportives et musicales de l'Algérie dans sa diversité, sans parti pris ni approximations* ». 20

Ainsi, ces chaînes étrangères qui envahissent la majorité des foyers algériens, permettent au français d'occuper une place de choix dans les relations sociales, en l'occurrence, celle de langue seconde.

Le français langue seconde (désormais FLS) est une notion en voie d'expansion. De nombreux chercheurs ont essayé, depuis quelques décennies de lui donner une assise théorique. A la recherche des fondements de la notion de FLS, Cuq (1991, p. 125) nous apprend que : « *La formule FLS pourrait bien avoir été employée pour la première fois par les ministres de l'Education nationale d'Afrique et de l'Océan Indien, réunis en conférence, en 1972* ».

20 (Djemaa Timzouert, Journal El Watan du 23 /02 / 2008, p. 12).

Ensuite, l'expression FLS a été reprise par Anne-Marie Blondel (1975, pp. 10-17) dans un article intitulé : « *La pédagogie du FLS* » qui est paru dans la revue *Le français dans le monde*, n° 114. D'autres chercheurs comme Galisson et Coste en donnent la définition suivante « *Langue seconde : expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique,...), ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophone)* ». 21 En effet, cette définition marque bien la différence entre FLS et FLE.

Besse définit également le FLS par rapport à la langue maternelle et à la langue étrangère : « *On parle quelquefois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement* ». 22 Pour lui, c'est donc la notion de statut qui fait la différence entre langue maternelle, seconde et étrangère. Quant à Vigner, il affirme que : « *le français en Afrique est d'abord la langue de l'écolier, la langue apprise et utilisée en milieu scolaire* ». 23

De ces essais, nous retiendrons également cet extrait du point de vue de Cuq qui est une sorte de synthèse des différents points de vue exprimés sur la question : « *Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts langue et français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue, la plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié* ». 24

21 (Galisson et Coste 1976, p. 478).

22 (Besse 1987, pp. 9-14).

23 (Vigner 1989, p. 41).

24 (idem, p.13).

Le point précédent soulève une autre question importante qui est celle du statut accordé à la langue française par les enseignants sondés lors de la pré-enquête. En fait, certains lui accordent le statut de langue seconde (33%) et d'autres la considèrent comme langue étrangère (67%). Ces valeurs font apparaître la confusion autour du statut du français en Algérie. Pourquoi ces enseignants (33%) qualifient-ils cette langue de langue seconde alors que les instructions officielles lui accordent le statut de première langue étrangère ?

Selon l'une des personnes interrogées : *« C'est une langue étrangère qui est placée en première position par rapport à l'anglais... ce n'est pas un avis, c'est le système, vu l'arabisation, je crois que le français n'aura plus cet honneur là ».*

Cette confusion est apparente aussi chez d'autres qui la qualifient de langue étrangère tout en ayant à l'esprit l'idée d'une langue seconde : *« C'est la première langue étrangère. Elle puise ses racines dans notre milieu socioculturel ».*

Nous avons noté à travers les entretiens, l'existence de l'opposition langue française/langue arabe. Ce n'est pas surprenant puisque le discours sur le statut de la langue française, en Algérie, fait automatiquement surgir le débat sur cette opposition : *« Donc le statut qui existe, la langue officielle en Algérie, la seule et unique c'est la langue nationale, c'est l'arabe, c'est normal et logique... le statut que je lui donne, je dirais que le français a une place privilégiée en Algérie ».*

Ces affirmations instaurent en premier lieu la négation totale d'un statut quel qu'il soit au français en opposition à l'arabe, langue nationale. Mais ce même enquêté, dans l'entretien, atteste que la langue française a une place privilégiée. Sachant que cet enseignant a 30 ans d'expérience et fait partie de la catégorie des francisants (ceux qui ont fait leurs études en français), sa négation d'un statut propre au français n'est que contradictoire et cache son sentiment d'appréhension d'être mis sur la touche après la politique d'arabisation que connaît le pays depuis plusieurs années car il déclare : *« Moi je dis qu'actuellement le français en Algérie est entre les mains d'une minorité, que cette minorité disparaisse soit d'une façon naturelle soit par la mise à la retraite et nous avons fait le calcul dès 2002-2007, notre génération part à la retraite, va quitter les établissements scolaires, les entreprises, donc il n'y aura plus personne qui travaille en général avec cette mentalité occidentale [...] ».*

La « langue seconde » s'ajoute à la liste des mots « tabous » qu'on évite d'utiliser lorsqu'on parle du français en Algérie. Ce terme est généralement assimilé à celui de langue

officielle tel que le révèlent les entretiens. Donc, explicitement, la majorité des enseignants assignent au français le statut de langue étrangère ou bien celui de langue étrangère privilégiée. Mais à travers les entretiens des enseignants et ceux des apprenants, nous avons relevé une certaine confusion et une hésitation à déterminer son véritable statut. En fait, les propos des enseignants oscillent entre le français langue étrangère et le français langue seconde. Ce qui reflète en partie le vague dans lequel baigne le discours sur la place de cette langue autant de la part des pédagogues / linguistes que de la part des institutions officielles. Ces dernières lui accordent le statut de langue étrangère privilégiée ou celui de première langue étrangère devant l'anglais.

Concernant les chercheurs algériens, les avis vacillent entre langue étrangère et langue seconde. A titre d'exemple, pour D. Morsli, il s'agit de « *langue étrangère* » (1984). A. Ali Bouacha la considère comme « langue seconde » (1984). Pour ce dernier, c'est « *La première langue vivante obligatoire comprise, parlée et dans une moindre mesure écrite par l'ensemble de la population scolarisée maghrébine* ». 25

Quant à D. Morsli, elle n'avance pas explicitement la notion de langue seconde, néanmoins, elle suggère qu'un « *Bilinguisme actif [...] caractérise la majorité des situations de communication* » dans la société algérienne. 26 Son hésitation tient au fait de la situation particulière du français puisqu'elle déclare : « *L'expression La langue étrangère est donc peut-être, compte tenu de toutes ces contradictions, la plus adéquate* ». 27

Conclure que le français est une langue seconde pourrait aussi s'appuyer sur l'état de bilinguisme que connaît la société et / ou l'école. C'est le cas de T. Bouguerra qui parle de bilinguisme à l'école algérienne. Un bilinguisme précoce puisque les enfants algériens commencent l'apprentissage du français à partir de 9-10 ans. 28

25 (Ali Bouacha A., Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde, in le français dans le monde, n°189, 1984. p.24).

26 (La langue étrangère, in le français dans le monde, n°189. 1984, P.24).

27 (Idem, p.25).

28 (Bouguerra T. op. cit...p.30).

Cette opacité qui caractérise le discours officiel et celui tenu par les chercheurs, comme nous venons de le constater, est dédoublée par la situation sociolinguistique du pays. Il s'agit de l'existence de différentes langues : la langue arabe classique, les langues maternelles (dialectes berbère et arabe) et du français ; une situation qui ne fait qu'embrouiller les choses et augmenter les difficultés à rendre compte de la vraie place qu'occupe la langue française.

En ce qui nous concerne, nous pensons que la vraie difficulté à définir le statut de cette langue tient au fait qu'il n'est pas toujours évident, épistémologiquement parlant, de situer la frontière entre les notions de langue seconde et langue étrangère. Ajoutons à cela le cas particulier des anciennes colonies françaises et surtout celui de l'Algérie où un passé colonial très douloureux crée une résistance à tout ce qui s'attache à la France : sa langue, sa culture, etc. d'où la confusion à adopter l'une ou l'autre notion.

Un autre obstacle s'impose, celui du décalage entre le statut que l'institution confère au français et les représentations qu'en ont les apprenants et les enseignants. Ceci a été nettement dévoilé à travers notre enquête ; il constitue un handicap considérable pour cerner objectivement les besoins de la situation d'enseignement / apprentissage sur les plans linguistique et culturel. En effet, le statut accordé à la langue française par les enseignants joue un rôle important dans les représentations qu'ils ont de la culture s'y attachant. A cet effet, la majorité des enseignants (65%) affirment qu'il n'y a pas de relation entre les performances des apprenants et la non prise en compte de la culture française. Les arguments avancés s'attachent essentiellement au souci d'ancrer les apprenants dans leur société. Ils pensent que la culture algérienne est suffisante pour leurs apprenants :

« Nous avons de grands écrivains algériens (M. Feraoun, K. Yacine) qui ont relaté la réalité culturelle algérienne en langue française. N'ont-ils pas enrichi la culture française ? »

« Peut-être avons-nous hérité un peu de Feraoun, Mammeri et Haddad qui n'ont eu besoin que du culturel algérien pour écrire des chefs d'œuvres en français ».

En fait, ces enseignants assimilent l'enseignement de la culture à celui de la littérature tout en inférant qu'en Algérie l'enseignement du français a une certaine spécificité. Cette dernière confère, selon eux, une certaine crédibilité à la présentation de la culture locale et donc justifierait l'appel exclusif à l'univers algérien. A vrai dire, ce genre de réponses constitue toujours une sorte de négation de l'utilité de la réalité française dans le cours de F.L.E, surtout qu'à travers cette question nous lui accordons une importance primordiale dans la progression ou le blocage des

apprenants. D'ailleurs, jusque là toutes nos questions étaient de l'ordre des suppositions : « *Pensez-vous qu'il serait utile d'avoir des manuels plus riches en culture française ?* », « *Vous arrive-t-il de faire appel à cette culture en classe ? Quand ? Comment ?* ».

Les entretiens ont révélé plus de détails sur la question. D'ailleurs, pour les enseignants sondés, le mal dont souffre l'enseignement du français est d'un tout autre ordre. Il s'agirait plutôt de l'horaire restreint consacré à l'apprentissage (5h au premier palier et 6/7 h au second), aux programmes chargés des autres matières, et enfin au manque de motivation de la part des apprenants qu'ils n'associent pas du tout à l'absence de traits culturels français mais au climat hostile, pour évoquer la dévalorisation du français dans la société :

« *Il y a une certaine hostilité vis-à-vis du français qui est mis à l'écart, même certains apprenants vous disent que c'est la langue de l'ennemi, qu'on n'a pas à l'apprendre [...]* ». (Propos d'une enseignante exerçant dans une école où la plupart des apprenants sont issus d'un milieu socioculturel assez défavorisé.

Une autre question a été posée aux enseignants comme suit : « *Approuvez-vous certains enseignants qui estiment que le recours exclusif à l'univers culturel algérien dans un enseignement du français affecte les performances des apprenants ?* »

Les enseignants qui constatent une relation entre la non prise en compte de la culture française et les performances des apprenants sont représentés par un taux de pourcentage égal à 31%. Ils estiment qu'il ne faut pas se limiter à la culture algérienne. Pour eux, il serait bon pour l'apprenant de découvrir une autre culture.

Certains sont même nostalgiques du système pré-fondamental et renvoient la baisse de niveau et des performances à la restriction du cours de F.L.E au primaire à trois ans au lieu de quatre. Cette idée suggère la volonté des enseignants de maintenir l'enseignement du français et de l'intensifier. D'autres enseignants renforcent leur avis sur la non-existence de relation entre l'absence de culture française et les performances des apprenants en s'appuyant sur le statut du français en tant que langue étrangère :

« *Ce n'est plus sa langue maternelle (l'apprenant) donc ce n'est pas du tout le fait de ne pas enseigner la culture française qui affecte les performances des apprenants* ».

Donc, pour cette enseignante et tant d'autres, le statut du français comme langue étrangère est une raison valable pour ne pas enseigner sa culture. Nous remarquons que son discours est porteur d'un message qui est celui de rejeter cette culture à travers l'expression « ce n'est plus sa

langue maternelle » ; elle se réfère probablement au temps de la colonisation et aux années qui suivirent l'indépendance où le français était langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires (primaire, moyen, secondaire et universitaire). Elle assimile ainsi l'intégration de la culture française à l'enseignement du français comme langue maternelle / officielle. Ceci implique que pour cette personne interrogée, l'enseignement de la culture va de pair seulement avec l'enseignement d'une langue maternelle et non pas avec celui d'une langue étrangère.

A travers les propos des enseignants, nous pouvons avancer qu'il y a parfois appel à « *la culture* » française dans l'enseignement du F.L.E. Toutefois cette référence est liée aux thèmes abordés en classe, dans le manuel, et elle semble être de rigueur surtout durant la séance de lexique. Il est donc, possible d'avancer l'hypothèse que ces enseignants introduisent réellement des éléments de la culture française aussi réducteurs et disparates soient-ils. Ils ne font que renforcer ce qui se fait au niveau de l'enseignement culturel à travers les manuels – faute de méthodes appropriées mises au point concernant l'enseignement de la culture, et d'une formation d'enseignants adéquate.

1.4. Système éducatif en Algérie

La politique culturelle en Algérie est intrinsèquement liée à la politique linguistique. En fait, la première s'est largement appuyée sur la seconde pour asseoir sa légitimité. Selon le programme de Tripoli, la culture algérienne devra être "*nationale*" et rendre à la langue arabe son statut de langue de civilisation pour recouvrir sa dignité spoliée pendant plus d'un siècle. Cette culture devra être aussi "*révolutionnaire*" et "*scientifique*". Cet aspect scientifique est celui-là même qui constitue l'un des principes du système éducatif avec l'arabisation, l'algérianisation, et la démocratisation de l'enseignement.

Au cours de ce chapitre, nous tenterons d'aborder les différentes facettes à travers lesquelles s'est bâtie la politique culturelle, non pas dans sa globalité, mais, en rapport avec la politique linguistique du pays et son système éducatif. Ces deux derniers nous semblent, à cet effet, nécessaires pour expliquer des points que nous allons étudier dans les prochains chapitres.

La présentation de la culture française à travers différents points de vues, par le biais d'une enquête effectuée auprès d'étudiants et d'enseignants algériens étaye notre deuxième chapitre et nous en dit long sur les traces laissées par l'histoire, par une vision assez particulière de la culture française, celle de « l'autre », et sur l'ensemble des représentations stéréotypées que peuvent se faire les apprenants sur « la présence » de la France et de sa culture dans l'apprentissage et un usage marqué du FLE . Pour ce faire, nous avons fait appel à un questionnaire écrit auquel les enseignants ont répondu en toute liberté, sans pression aucune, implicite ou explicite. Quant aux objectifs assignés à l'école algérienne, ils nous paraissent pertinents pour l'éclaircissement des orientations et des directives avancées dans les livres du professeur.

La politique linguistique et le climat sociolinguistique, pour leur part, appuient notre deuxième chapitre dans la mesure où ils mettent la lumière sur les divers aspects de l'enquête que nous avons effectuée, notamment les thèmes récurrents de l'arabisation et du statut des langues.

Le terme de politique linguistique est le plus adéquat pour décrire tous les aménagements linguistiques que connaît la société algérienne depuis trente huit ans. La politique linguistique est "*l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des*

rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale [...]".¹

Dans le cas de l'Algérie, elle est à fonction pratique, c'est-à-dire elle est suivie d'une planification linguistique avec action sur les langues existantes. La situation sociolinguistique de ce pays est assez complexe car elle est caractérisée par la cohabitation d'un nombre de langues qui agissent les unes sur les autres : l'arabe littéraire, l'arabe dialectal, le français, et le berbère.

C'est dans ce cas précis qu'une politique linguistique concerne "*les fonctionnements socioculturels de telle langue, son statut, son territoire, face aux fonctionnements socioculturels, au(x) statut(s), au(x) territoire (s) d'une autre/d'autres langue(s) également en usage dans la même communauté plurilingue, avec des cas de figures variables (concurrence, domination, complémentarité, etc.)*".²

Selon L. J. Calvet³, ce processus est toujours lié à l'Etat. Ceci se vérifie en Algérie car les instances étatiques ont toujours pris en main l'aménagement linguistique d'où la visée politique de cette opération. A ce titre, cette question a toujours été régie par des décret-lois soumis, la plupart du temps, à l'approbation des structures étatiques du pays et ensuite mis en application dans la vie sociale.

Ici, nous sommes en face d'une politique linguistique adoptant des lois sur l'instauration d'une langue nationale : l'arabe classique ; suivie d'une planification linguistique visant à introduire cette langue à l'école, dans les administrations et autres jusqu'au remplacement total de la langue coloniale dans la vie sociale. Nous allons présenter l'arabisation à travers son volet pratique, c'est-à-dire l'arabisation de l'école et de l'administration depuis les années 60 jusqu'à la fin des années 90.

1.4.1. L'arabisation / Algérianisation de l'école

Parler de politique et de planification linguistiques en Algérie, c'est évidemment aborder avant tout l'arabisation avec les différentes lois promulguées pour la mettre en vigueur dans les multiples domaines. En effet, juste après l'indépendance du pays, elle est assimilée à

1 Calvet L.J., La guerre des langues et les politiques linguistiques, Paris : Payot, 1987, pp.154-155.

2 Boyer H., Eléments de sociolinguistique (2ème ed.), Paris : Dunod, 1996, pp. 103-104.

3 Calvet L .J., op.cit., p.155.

un projet révolutionnaire comme le certifie le président H. Boumedienne à l'occasion du 13ème anniversaire de la Révolution :

*" Notre souci d'alphabétiser, d'étendre, et de former des cadres va de pair avec notre volonté de réussir l'arabisation de notre enseignement, arabisation dont l'importance n'est pas moindre à celle accordée à nos autres projets révolutionnaires [...] La langue arabe est [...] l'un des buts fondamentaux de notre Révolution et de notre longue lutte [...] "*⁴

L'arabisation en tant que projet évolutionnaire à été revendiquée même avant l'indépendance, essentiellement par le Mouvement National Algérien. Celui-ci appelait à la défense de la langue arabe et à son enseignement dans les écoles bien avant 1954 ; un appel qui sera assumé par toutes les chartes de la Révolution Algérienne qui vont suivre.⁵

C'est aussi celle qui édifiera la "*nationalisation*" de la culture algérienne comme le stipule le « *programme de Tripoli* » adopté en Juin 1962. Celui-ci spécifie que "*la culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique*". Elle sera nationale dans la mesure où elle va rendre à la langue arabe sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation. L'arabisation s'annonce donc comme irréversible puisqu'elle fait partie des priorités en matière d'édification nationale et elle est aussi synonyme de recouvrement de l'identité spoliée et le volet culturel de l'indépendance du pays.

Aux yeux des responsables, il fallait tout d'abord commencer par le système éducatif qui était en lui-même assez significatif dans la procédure d'arabisation. En fait, l'école, à ce titre, représente le lieu privilégié où se mobilisent tous les principes de l'appartenance de l'Algérie au monde arabo-musulman :

*" [...] notre culture, ce qui veut dire avant tout notre enseignement, doit être algérienne, fondée sur la langue arabe (profondément enracinée dans le pays) tout en demeurant largement ouverte sur les cultures étrangères. "*⁶

4 Discours prononcé par le président H. Boumedienne, le 1er Novembre 1967, in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1967, pp. 852-853.

5 Taleb-Bendiab A., "La politique de la culture en Algérie", in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : CNRS, 1984, p. 60.

6 Taleb-Ibrahimi A., *De la décolonisation à la révolution culturelle (1962-1972)*, Alger : SNED, 1976, p. 16.

7 Ces réalisations durant 1971-77 étaient régies par la Charte de l'Éducation - un arrêté présidentiel publié dans le journal Officiel en Avril 1976 - qui stipule que la langue arabe devrait être la langue d'enseignement à tous les niveaux scolaires et dans toutes les administrations.

8 Saadi O., *A'ta'rib fi et el jazair (L'arabisation en Algérie)*, Alger : Ed. Dar el ouma, 1993, p. 54.

Concernant l'arabisation de l'école, il fallait choisir entre trois possibilités :

- L'arabisation verticale qui signifie l'arabisation de certaines matières et ensuite d'autres successivement par exemple l'histoire, ou la géographie.
- L'arabisation horizontale qui signifie l'arabisation en progressant année par année de toutes les disciplines : de la première année élémentaire jusqu'au lycée.
- L'arabisation ponctuelle qui signifie l'arabisation de toutes les matières à tous les niveaux mais seulement dans certains établissements.

En fait, la première méthode est mise en place à partir de 1966 où sont arabisées les disciplines telle que l'histoire, la géographie, ou l'instruction civique au lycée. La troisième méthode c'est-à-dire l'arabisation ponctuelle est adoptée à partir de 1967 où l'on arabise la deuxième année du primaire et où la langue arabe passe d'une langue enseignée à une langue d'enseignement.

Au début des années 70 commence l'application du projet d'arabisation des cycles primaire et secondaire, et, à cet effet, l'année 1971 est nommée "*année d'arabisation*".⁷ Les résultats suivants ont été obtenus : ⁸

- l'arabisation du tiers de l'enseignement général au cycle moyen. - l'arabisation de toutes les sections littéraires au cycle secondaire. - l'arabisation du tiers des sections scientifiques (mathématiques, sciences) au secondaire.
- l'arabisation de toutes les disciplines sociales à tous les niveaux.

Tous ces projets exigèrent des efforts en matière de conception de moyens didactiques et de formation des enseignants (qui n'a pas toujours été effective). Au début des années "60", on assiste au recrutement de coopérants des pays arabes qui étaient censés combler les lacunes et le déficit en enseignants algériens. Le nombre de ces derniers était minime puisqu'il se réduisait aux arabisants issus des quelques écoles coraniques et medersas d'avant l'indépendance.

Les coopérants orientaux venaient essentiellement d'Égypte et de Syrie et furent ensuite tenus responsables de la dégradation des compétences des élèves du primaire. Ces maîtres étaient, en majorité, considérés comme les moins compétents dans leurs pays. De plus, les élèves algériens ne comprenaient pas le dialecte oriental qu'utilisaient parfois ces mêmes

enseignants en classe. Il était donc impératif de former des algériens capables de soutenir les efforts entrepris en matière d'arabisation. Un vœu exprimé par A. Taleb Ibrahimy Ministre de l'Education à l'époque : "*Nous pensons qu'il faut mettre terme au recrutement des maîtres du moyen orient pour le primaire (même à titre sensiblement inférieur, il est préférable de recruter un algérien) d'autant que l'arabisation ne réussira dans le primaire que si les Algériens s'en chargent eux-mêmes.*"⁹

1.4.2. L'administration et la/les loi(s) sur la généralisation de la langue arabe

Le projet d'arabiser la société algérienne et donc l'administration, avec tout ce qu'elle comporte d'institutions, ne date pas des années 90 comme pourraient le faire croire les lois de cette décennie sur la généralisation de la langue arabe et les débats houleux qui s'en suivent. Sur le plan politique, le souhait d'arabiser la société algérienne était aussi fervent que celui d'arabiser son école. Sa mise en application au sein des administrations ne suscita tout de même pas le même engouement et s'étala sur une durée de plus de trente ans, c'est-à-dire jusqu'à nos jours. Toutefois, la volonté de mener à bien ce projet, sur les deux plans, est perceptible à travers les différents textes officiels et la législation correspondante.

Le 4ème Congrès du FLN, en 1979, insista sur la nécessité d'appliquer les dispositions de la Charte Nationale concernant la Révolution Culturelle en général et la langue arabe en particulier. Il y était convenu de prendre "*les mesures nécessaires pour assurer à la langue nationale la place naturelle qui lui revient dans le parti, les administrations, Les slecteurs, économiques et socio-culturels et l'insertion des programmes d'arabisation dans les futurs plans nationaux de développement [...]*".¹⁰

Cette décision vient, en réalité, confirmer les recommandations avancées par la 1^{ère} Conférence nationale sur l'arabisation tenue en 1975. Il importe donc de souligner que le processus d'arabisation a toujours été régi par des décrets-lois et tous les gouvernements respectifs ont mis l'accent sur sa réalisation en tant que symbole de l'authenticité et de l'indépendance culturelle. Mais, du point de vue législatif, tout commence avec l'ordonnance (n°63/62)¹¹ portant obligation de la connaissance de la langue arabe par les fonctionnaires et assimilés. Parallèlement, l'ordonnance 63/59 énonçait que :

- tout employé postulant pour un poste dans les administrations de l'Etat à partir de Janvier 1971 doit avoir une connaissance suffisante de la langue nationale.

⁹ Taleb-Ibrahimy A., op. cit., p. 94.

¹⁰ 4ème Congrès du FLN, in Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris : CNRS, 1979, p. 925.

- il est nécessaire d'introduire une épreuve de langue arabe dans tous les concours de recrutement.

Entre 1970 et 1974, on enregistre une tentative de généraliser l'usage de la langue arabe, au sein des administrations, à travers des cours donnés à tous les employés et cadres. Au bout du compte, cette opération n'a pas eu le succès convoité puisqu'il y avait, d'une part, le désintérêt des fonctionnaires et, d'autre part, un manque d'encadrement sérieux et de méthodes adéquates. Néanmoins, les administrations clés de l'Etat ont été arabisées, comme le Ministère de la Justice dès les années "60" et l'état civil en 1981.

1.4.3. La décennie 90 et la loi sur la généralisation de la langue arabe

La loi sur l'usage exclusif de la langue arabe, au sein de la vie sociale, est votée par l'Assemblée Populaire Nationale en 1990;¹² la date-butoir de son application est désignée pour le 05-07-1992. Cette loi œuvre, essentiellement, à l'emploi de la langue nationale dans toutes les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations avec une interdiction ferme d'utiliser toute autre langue étrangère pour ne pas dire le français.

Toute communication qu'elle soit orale ou écrite doit se tenir en langue arabe tels que les séminaires, les réunions, etc. ; les programmes de télévision doivent être en arabe sinon traduits en cette langue. La date butoir pour l'application de cette loi est tout de même prorogée jusqu'à la réunion des conditions nécessaires à son déroulement.¹³

Quatre années plus tard¹⁴, une ordonnance est adoptée pour relancer encore une fois cette loi. Cette ordonnance a apporté des amendements à la précédente tout en fixant le délai maximum pour sa réalisation au 05 Juillet 1998.¹⁵

Les modifications apportées ne touchent pas à l'essence même de la dite loi, mais proposent, par exemple, de prendre en compte la nécessité d'utiliser les langues étrangères pour les échanges internationaux. En outre, des dispositions seront prises contre quiconque signant un document rédigé dans une langue autre que la langue arabe lors de l'exercice de ses fonctions officielles ; il sera passible d'une amende en vertu de l'article 32.

11 Ordonnance du 26-04-1968.12 Cette loi est signée par le Président de la République le 16-01-1991.

12 Idem

13 La date est prorogée par le décret n° 92-02 du 04-07-1992

14. le 17 décembre 1996.

15. Le 05 juillet correspond au jour de l'indépendance de l'Algérie (05 juillet 1962)

Des commissions sont chargées du suivi de la réalisation de cette loi, et les ministres eux-mêmes doivent s'assurer de son bon fonctionnement. L'un des articles (article 23) stipule la création, sous le patronage du Président de la République, d'un Conseil supérieur de la langue arabe. Il est chargé essentiellement de l'application de cette loi, de la protection de la langue arabe, de sa promotion, et de son développement. Quant à l'article 18, il stipule que toutes les déclarations, interventions, conférences et toutes les émissions télévisées doivent être en langue arabe sinon traduites dans cette même langue si elles sont, à l'origine, en langues étrangères.

L'exception concernera, toutefois, les instituts et établissements de l'enseignement supérieur qui pourront bénéficier d'une échéance pour leur permettre de s'adapter à la réalité du pays. L'utilisation de la langue française sera permise exceptionnellement jusqu'au 05 Juillet 2000 après la requête des grands spécialistes et enseignants surtout ceux des filières médicales et des technologies de pointe.

Ceci suppose d'énormes efforts en l'espace de deux ans, et favorise l'application de la traduction dans le domaine scientifique ; une expérience innovante dans le Maghreb où l'Algérie pourrait être pionnière. Cela suppose aussi de restreindre encore plus la présence de la langue française dont le maintien était jusque là justifié par son rôle dans l'enseignement technique et l'ouverture au monde technologique et moderne.

L'adoption de la loi sur la généralisation de la langue arabe suscite de nombreuses réactions au sein de la société algérienne. La première loi est suivie de plusieurs manifestations dans différentes villes dont celle d'Alger (le 27 décembre 1990). A la veille du 05 Juillet 1998, des marches sont organisées principalement à Alger et dans les régions kabyles. Pour cette raison, il est important de signaler que cette loi crée des divergences dans l'opinion des Algériens autant dans les milieux politiques que parmi les citoyens.

Pour certains, l'adoption de ces décrets correspond à la vraie date d'indépendance de l'Algérie parce qu'elle débarrasse le pays de l'emprise de la langue française. Pour d'autres, c'est une décision lourde de conséquences puisqu'elle appelle à l'exclusion des autres langues y compris les dialectes. Elle est qualifiée de coercitive et comme accélérant le processus d'arabisation qui nécessite en vérité une meilleure planification.

1.4.5. Le système éducatif

Dans les années qui ont suivi l'indépendance, le système éducatif algérien a été bâti sur quatre principes fondamentaux : la démocratisation, l'algérianisation, l'arabisation, et l'option scientifique et technique. Evidemment, l'enseignement était une condition autant que l'arabisation pour le développement du pays et l'un des repères de la Révolution Culturelle.

Il fallait absolument mener une bataille acharnée sur le plan de l'alphabétisation; un but poursuivi par les trois pays du Maghreb et spécialement par l'Algérie qui a consacré un budget énorme au secteur éducatif. Il y est surtout convenu de faire accéder le plus grand nombre possible d'enfants à l'école. L'enseignement est, à ce titre, intégré dans le projet socialiste du pays et bénéficie de la même priorité que celle accordée à l'industrie et à l'agriculture.

Tous les plans de développement qui se succédèrent ont mis l'accent sur les quatre principes adoptés. Le plan triennal (1967-69) opta pour l'accroissement du taux de scolarisation ; il a été suivi du premier plan quadriennal qui insista sur la démocratisation de l'enseignement et la généralisation de l'instruction.

Effectivement, des résultats surprenants sont enregistrés en 1975 avec la scolarisation de 68% des jeunes entre 6 à 14 ans ; un chiffre qui coïncide avec une forte poussée démographique. Mais, malheureusement, cette réussite est enregistrée essentiellement dans les zones urbaines et avec le sexe masculin ; un écart énorme existe entre le taux de scolarisation en milieu rural et urbain et entre garçons et filles.

Quant au deuxième plan quadriennal (1974-77), il appelle à la réforme du système scolaire pour concilier le fonctionnement de l'école et les attentes du pays sur le plan du développement. C'est justement à cette période que le projet de l'Ecole Fondamentale Polytechnique est institué ; le projet décisif qui va transformer le système éducatif algérien.

L'organisation du système scolaire avant l'école fondamentale n'était pas différente de celle du système colonial français. Le système était organisé en cycles élémentaire, moyen, et secondaire. Le premier cycle primaire s'achevait après six années d'enseignement général et il était sanctionné par un examen. Le cycle moyen s'étendait sur quatre ans d'études sanctionnés par le Brevet d'enseignement moyen (BEG). Et enfin, le cycle secondaire d'une durée de trois années préparait les élèves au baccalauréat.

Concernant l'enseignement du français, il s'effectuait à partir de la 3ème année primaire (c'est-à-dire à partir de 8 ans pour l'enfant algérien) avec un volume horaire de 9h par semaine. Cet apprentissage durait pendant une période continue de 11 ans (4 ans au primaire, 4 ans au moyen, et 3 ans au lycée).

A) L'école fondamentale

Cette période a débuté par la promulgation de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. Ce texte a introduit des modifications radicales dans l'organisation de l'enseignement, dans le sens des changements profonds intervenus dans les domaines économiques et sociaux ; il a consacré le caractère obligatoire et gratuit de l'enseignement fondamental pour une durée de 9 ans, et a permis d'asseoir les choix et orientations fondamentaux de l'éducation nationale au plan des aspects suivants :

- Un système éducatif national et authentique dans ses contenus, son encadrement et ses programmes.
- La démocratisation de l'enseignement par l'égalité des chances offertes à tous les enfants algériens.
- L'ouverture sur les sciences et la technologie.

L'ordonnance pré-citée contient également :

- Des objectifs nationaux caractérisés par le développement de la personnalité de l'enfant et du citoyen et leur préparation au travail et à la vie par l'acquisition de connaissances générales dans les domaines scientifiques et technologiques leur permettant de répondre aux aspirations populaires de justice, de progrès et du droit du citoyen algérien à l'éducation et à la formation.
- Des objectifs internationaux concrétisés par une éducation qui contribue à la compréhension et à la coopération entre les peuples, à la préservation de la paix dans le monde sur la base du respect de la souveraineté des nations, à inculquer les principes de justice et d'équité entre les citoyens et les peuples en les préparant à combattre toute forme de ségrégation et d'injustice et à une éducation en harmonie avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

D'après cette ordonnance, l'enseignement se trouve structuré selon les étapes suivantes :

- L'enseignement préparatoire non obligatoire
- L'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit d'une durée de 9 ans.
- L'enseignement secondaire général
- L'enseignement secondaire technique.

Il s'agit de la réforme la plus importante que connaît le système scolaire dans son ensemble (1976). L'adoption et la généralisation de l'école fondamentale polytechnique (1981) se révélaient à l'époque comme la solution idéale pour résoudre les problèmes de l'enseignement en l'adaptant aux priorités du pays.

Ce système répondait à l'époque aux exigences idéologiques de l'arabisation et des valeurs arabo-islamiques, et s'inscrivait dans le développement économique, politique, et culturel du pays. Tout autant que l'arabisation, l'instauration de cette école a été parrainée par l'Etat et régie par un arsenal législatif notamment l'ordonnance du 16 avril 1976 qui stipule que le système éducatif est placé sous le monopole de l'Etat,¹⁶ et les différentes constitutions dont celle de 1989 :

« [...] le droit à l'enseignement est garanti dans les conditions fixées par la loi. L'enseignement fondamental est obligatoire, l'Etat organise le système d'enseignement. Il veille à l'égal accès à l'enseignement ».

Sur le plan pratique, ce système vise l'adaptation de l'école algérienne au secteur professionnel. C'est son objectif principal que d'accommoder l'enseignement à l'emploi ; ce qui justifie l'adjectif "polytechnique" - abandonné quelques années après -. Celui-ci est primordial dans toute la réforme et vise à inculquer aux élèves toutes les connaissances techniques pouvant les préparer à la vie professionnelle (à court ou à long terme).

Il faudrait noter que le système fondamental a réorganisé l'ancien enseignement en fusionnant le cycle primaire et moyen pour donner lieu à un enseignement général, commun et obligatoire à tous les enfants algériens. Le cursus scolaire s'étend sur neuf ans et de cette façon la scolarité obligatoire se voit prolongée de trois ans. Il se déroule en trois cycles qui correspondent au développement psycho-physiologique de l'enfant :

- le cycle de base de 6 à 9 ans correspond au palier 1 (de la 1^{ère} à la 3^{ème} année fondamentale)
- le cycle d'éveil de 9 à 12 ans correspond au palier 2 (de la 4^{ème} à la 6^{ème} année) ;
- le cycle terminal de 12 à 15 ans correspond au palier 3 (de la 7^{ème} à la 9^{ème} année).

En fin de parcours, les élèves finissent les neuf années en obtenant le Brevet d'enseignement fondamental (BEF). Ensuite, ils sont orientés soit vers la formation professionnelle soit vers le secondaire. Le but de l'école fondamentale n'est pas seulement de

16. Article 10 de l'ordonnance 76-35 du 16 avril 1976. 62

prolonger la scolarisation obligatoire, mais aussi d'amener la refonte des programmes et des méthodes d'enseignement. Cette réforme aspire aussi à l'indépendance vis-à-vis de l'ancienne structure scolaire copiée sur le modèle colonial, une visée propre aux trois pays du Maghreb :

*"Cette préoccupation des responsables de greffer l'enseignement sur la vie réelle du pays correspond à une tendance de l'opinion publique des trois pays à se dégager d'une certaine polarisation sur l'occident et à entrer dans une conception plus nationale de leur réalité, cette mutation étant liée à la relève des générations, et à l'arrivée de celles qui n'ont pas connu la colonisation. "*¹⁷

Effectivement, concernant l'Algérie, les programmes de l'école fondamentale sont orientés de manière à initier l'enfant aux diverses structures du pays (sociale, culturelle, économique, etc.).¹⁸ Elle est considérée comme l'une des aspirations du peuple algérien ainsi que le rappelle le Ministre de l'Éducation nationale de l'époque M. Lacheraf :

*" Assurer pendant neuf ans un enseignement global bien conçu et de qualité à notre enfance scolarisée, c'est, du même coup, la mettre à même, au cours d'un âge difficile mais très réceptif, d'acquérir une dimension autonome susceptible de la préparer à la vie et au travail créateur (..) "*¹⁹

Concernant l'enseignement du français dans le système fondamental, il est décalé à la 4^{ème} année du primaire (à 9 ans pour l'élève) et passe à une durée de 9 ans (3 ans au second palier, 3 ans au troisième palier, et 3 ans au lycée) jusqu'à la fin du secondaire. Pourtant, deux Sondages d'opinions, réalisés en 1999 et en 2001, par IPSOS (Institut Pédagogique du Sondage d'Opinions Scientifiques) et reproduits par le journal El Watan du 8/2/2002), ont révélé que plus de 70% des Algériens étaient en faveur de l'enseignement du français dès la première année de l'école primaire.

A ce titre, *" la langue française, compte tenu des circonstances historiques et des possibilités actuelles, on commencera son enseignement à partir de la 4^{ème} année. Cette disposition restera en vigueur d'une façon provisoire jusqu'à la consolidation complète de notre système éducatif et à l'unification de l'enseignement supérieur"*

17. Grandguillaume G., "Politiques d'enseignement au Maghreb : quelles perspectives ?", in Maghreb-Machrek, n°80, 1978, p. 55.

18. Interview avec M. Lacheraf à Algérie-Actualité.

19. Projet sur la réforme de l'enseignement, 1979, p. 33.

B) « l'école de la fracture »

Cependant, l'école algérienne se porte mal, alors qu'elle a été considérée comme l'un des acquis essentiels de l'indépendance. En effet, chaque année, quelque 400 000 élèves, tous cycles confondus, finissent par quitter l'école. Sur 100 enfants de la première année du primaire, neuf seulement décrocheront leur baccalauréat et cinq un diplôme à l'université, mais sans aucune perspective d'emploi. Ainsi, l'école est devenue une fabrique d'exclusion sociale.

Mais l'analphabétisme semble encore plus grave, car il atteint des proportions alarmantes : selon Djebari Y., « L'école de la fracture », ²⁰ plus de sept millions d'Algériens sont touchés. À mesure que les conditions de vie se détériorent en Algérie, de très nombreuses familles sacrifient la scolarisation de leurs enfants, notamment celle des filles. Les processions d'écoliers qu'on avait coutume de voir sur les routes sont de plus en plus squelettiques.

Toutes les opinions de spécialistes convergent sur une réalité incontournable : le mal dont souffre l'école algérienne et la nécessité d'y remédier. L'opération a été parfois exercée dans une certaine précipitation ; par exemple, à Alger en une nuit, on a remplacé presque toutes les inscriptions françaises. L'objectif sera atteint dans l'ensemble du pays, avec des résultats inégaux il est vrai : les zones rurales ont été presque complètement arabisées, mais les villes du Nord ont résisté davantage.

Depuis deux décennies, les débats passionnés et les bilans se succèdent pour aboutir au même diagnostic, même si les adjectifs diffèrent : école de la "*fracture*"²⁰, "*sinistrée*", "*malade*", "*en faillite*".

En réalité, les promoteurs de l'école fondamentale qui se qualifient d'arabo-musulmans/arabophones ont tendance à parler d'une école malade, tandis que les modernistes/francophones choisissent plutôt le terme "*sinistrée*".²¹

20. Djebari Y., « l'école de la fracture », in L'école en débat, Alger : 1998, pp.121-134.

21. Benghabrit- Remouan N., « L'école algérienne transformation et effets sociaux », in L'école en débat, Alger : Casbah, 1998, p.23.

Des efforts colossaux sont entrepris en matière de généralisation et démocratisation de l'enseignement, mais hélas, le bilan sur le plan qualitatif n'est pas assez prometteur. Trente ans depuis la création de l'école fondamentale, le tableau peint n'est pas reluisant. En l'occurrence, ce système qui était censé relier l'école aux structures professionnelles du pays a donné l'effet contraire en creusant un fossé entre l'école et la société qui la supporte. ²¹

A titre indicatif, au sortir de celle-là, plus de la moitié des élèves n'accèdent pas au lycée et un pourcentage minime d'entre eux intègre les centres de formation (courte/longue). Ainsi un nombre assez significatif d'adolescents entre 15 et 18 ans se retrouve à la rue. D'autant plus que le climat socio-économique actuel du pays encourage l'abandon de l'école à un âge précoce. Le cursus scolaire n'est plus considéré comme le moyen idéal pour l'ascension sociale puisqu'il en existe d'autres ; un phénomène qui touche beaucoup plus les garçons que les filles depuis quelques années.

A l'université, les filles représentent aujourd'hui 58 % des effectifs étudiants. De l'avis des observateurs, l'accès des femmes au système éducatif est sans conteste un des paramètres qui a marqué le plus les changements intervenus dans la condition féminine en Algérie depuis l'indépendance. Les chiffres le prouvent sur trois décennies.

L'analyse de ces données montre par ailleurs que les filles réussissent mieux que les garçons dans leurs études à tous les niveaux scolaires. Une réussite qui se traduit par des taux importants dans les examens, des redoublements et des abandons inférieurs à ceux des garçons. Quelques chiffres pour comprendre. En 1984, le taux d'admission pour l'entrée en 7ème année fondamentale a été de 70% pour les filles. ²¹

A titre d'exemple aussi, en juin 2000, le taux de réussite à l'épreuve du BEF (le brevet d'enseignement fondamental) des filles a été supérieur à celui des garçons au niveau national. Soit 43.82 % contre 39.20 %. Les résultats de la session du baccalauréat juin 1997 sont révélateurs à plus d'un titre. Le nombre des filles présentes à l'examen dépasse de loin celui des garçons 160.339 contre 122.806 et le taux de réussite met aussi les filles en avant avec un taux de 15.49 % contre 11 % pour les garçons. En juin 2002, le même phénomène se produit avec en prime, la meilleure moyenne nationale décrochée par une fille.

Il y a quelques années, l'écart s'est creusé entre les filles et les garçons au même examen en passant de 0.9 point en 1997 à 8.1 points en 2004. Le taux de réussite des filles en 2004 a atteint 44.05 %. Il est aussi démontré que les filles redoublent moins que les garçons, elles sont aussi rares à abandonner l'école. En effet, ce phénomène touche surtout les garçons, l'écart entre filles et garçons augmente au fur et à mesure qu'on avance dans l'âge et le niveau d'enseignement.

Ceci étant, les étudiants qui arrivent en première année universitaire ont dix-huit et dix-neuf ans pour la grande majorité. En principe, ils sont censés avoir acquis un minimum de savoirs et de savoir-faire en français langue étrangère d'une durée de neuf ans. Ce cursus s'étale de la 4^{ème} année du cycle primaire à la terminale du secondaire, basé sur un enseignement « *centré sur l'apprenant* ».

Puisque « *l'apprentissage est un processus de changement intérieur au sujet, lié à une situation pour faire évaluer un comportement* » 22. , c'est donc un processus original, individuel ; la rencontre d'un être original et d'une situation. La situation peut être commune pour tous les apprenants mais la réception ou la réponse à la situation sera différente d'un individu à un autre ainsi que la production dont il résultera. Il est donc possible de parler de situation d'apprentissage mais il est ridicule de parler de méthodologie d'apprentissage, à moins de dire qu'il existe autant de méthodes que de processus individuels.

Or, maintenant, avec l'ouverture au monde et la possibilité d'avoir accès aux ressources multiples, l'apprenant, qui passe plus son temps hors de classe, aurait des moyens très variés de s'informer sur le français, la France et les Francophones. Tout cela contribuerait à son apprentissage comme à son comportement lors des examens. Il manquerait donc d'objectivité si, à l'examen, l'enseignant ne considère que les matières enseignées sans donner l'occasion à l'apprenant de montrer le résultat de son apprentissage du français. Qu'en est-il, dans la réalité de la classe et de son environnement, des comportements sur cette langue que les uns enseignent et que les autres tentent d'acquérir en tenant compte de tous les stéréotypes et des représentations liés à celle-ci ?

Qu'entendons-nous par « *Représentations* » ? Ce terme signifie pour nous, tout ce qui a trait aux concepts, aux images qu'on construit d'un objet, d'une écriture... Ce sont les attitudes, les idées que l'individu se construit à la suite de l'usage, de l'interaction... En d'autres termes, c'est ce qui se forme à l'esprit, l'évocation, l'image, la perception, la conception, et l'imagination. « *Cette enveloppe de représentations auditives et visuelles qu'est le langage* » (Lanson).

Selon Groult, « Représentation » a plusieurs significations, dont nous relevons « le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe, etc. ». « Représentation » a un sens psychologique : « Processus par lequel une image est présentée au sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression.»

Il ajoute : « D'un point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs, elles sont perçues comme « les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation ». « Elles peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou les règles d'actions spontanées ou apprises. Plus que cela, elles forment «un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves ».

22. (Foucambert, 1988 : 24)

23 (Groult 2002 : 191-198)

Selon Cordula Foerster :

« *Les représentations des apprenants ont comme corollaire le façonnement d'attitudes spécifiques vis-à-vis des stratégies d'apprentissage et du contenu enseigné. Deux domaines dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère se prêtent particulièrement bien à un travail sur les représentations et les attitudes : d'une part, tout ce qui a trait à la dimension interculturelle et d'autre part, tout ce qui relève des représentations méta-linguistiques.* ». 24

D., Brakni, dans sa thèse de doctorat, *Stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de l'écrit*, (2006), cite Boyer R., d'après lequel le "stéréotype" a souvent un statut confondu à celui de représentation : « *Le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe / de la communauté concernée* ». 25

Dans son ouvrage, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Danièle Moore, quant à lui, cite Dabène (1997) selon lequel « *Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en oeuvre pour apprendre cette langue et en user* ». 26

Cette citation permet de mettre en évidence deux points fondamentaux. Premièrement, le fait que les représentations d'un acteur social sur une langue, ont un lien direct avec son apprentissage. Et deuxièmement, que parmi ces influences, entre également en jeu, un processus de comparaison entre les langues, ce qui dans un contexte d'enseignement plurilingue, notamment tel qu'il s'exerce lors de la scolarité, mérite toute notre attention. Faire apparaître les représentations d'apprenants arabophones, usagers de l'orthographe française est plus que nécessaire car nous estimons qu'une didactique de l'orthographe qui ne prend pas en compte cet aspect social, psycholinguistique concrétisé par les opinions des enseignants serait l'objet de difficultés multiples.

24 (Représentations et attitudes de l'apprenant, in Lidilem n° 9, Presses universitaires de Grenoble, Déc. 1993, p.12

25 (Boyer R., 2002, p.103).

26 (Moore D, les représentations des langues et de leur apprentissage, Ed. Didier, 2003, p. 9.).

CHAPITRE II

POINTS DE VUE SUR LA CULTURE FRANCAISE EN ALGERIE

A ce niveau de notre travail se situe le deuxième plan de notre évaluation de l'enseignement culturel. Ce troisième chapitre dévoile les représentations des enseignants et des étudiants universitaires, sur la langue/ culture française. Pour cela, un travail sur le terrain, à savoir une enquête s'impose pour déterminer les attitudes et représentations des enseignants et des étudiants.

Nous allons tout d'abord présenter les éléments touchant l'enquête, c'est-à-dire son déroulement, son élaboration, et les difficultés rencontrées. Ensuite, nous exposerons les résultats obtenus en adoptant une certaine méthodologie. Celle-ci consiste à les exposer en les situant dans ce qui nous semble leur cadre de référence. A titre d'exemple, le rapport à la culture française durant la colonisation est un élément de poids pour mieux percevoir ces résultats.

2.1. Présentation de l'enquête

2.1.1. Objet de l'enquête

Le point de départ de notre enquête est l'apport de la culture française dans le cours de français en Algérie et plus particulièrement dans le cycle universitaire : qu'en est-il globalement de cette question ? C'est ce que nous avons essayé de voir à travers cette enquête. Evidemment, nous avons défriché le terrain avec l'analyse des méthodes de français utilisées tout au long des années d'apprentissage concernées. C'est un point que nous avons abordé à travers les réponses des enquêtés.

Une investigation sur place et avec les publics visés, c'est-à-dire les enseignants et les apprenants, s'est imposée. Notre problématique peut se résumer en les deux interrogations suivantes :

- Est-ce qu'il y a un enseignement de culture française dans l'enseignement du F.L.E. en Algérie ?
- Est-ce que le concept de compétence socio-culturelle est pris en charge dans cet enseignement ?

Il s'agit là d'un point essentiel de la problématique générale de notre travail de recherche. Pour mener à bien notre enquête, il fallait impérativement préciser l'objectif de celle-ci et tracer les limites de nos hypothèses. L'hypothèse générale consiste à postuler que

la non prise en charge de la culture française au sens large du terme a des répercussions sur l'enseignement du français. Nous voulions donc voir si les premiers concernés (les enseignants/apprenants) sentent un déficit sur le plan culturel dans leur enseignement/apprentissage. En bref, nous voulions démontrer que la non prise en charge de la culture étrangère crée un décalage défavorable à l'acquisition de la langue cible.

Concernant les enseignants, notre choix s'est porté sur le mode d'investigation qu'est le questionnaire. Il nous semblait le moyen le plus adéquat pour vérifier nos hypothèses. Mais tout au long de la passation des questionnaires, le recours à des entretiens semi-directifs avec d'autres enseignants s'est imposé. La méthode mixte des entretiens et des questionnaires s'est révélée très pertinente vu l'amplitude des détails recueillis par les interviews semi-directifs. Ces détails nous éclairent sur les résultats obtenus aux questionnaires. En réalité, les entretiens interviennent dans le but d'approfondir "*un champ dont on connaît les thèmes essentiels mais qu'on n'estime pas suffisamment défriché dans tel ou tel de ses aspects*".¹ Effectivement, leur pertinence s'est confirmée durant l'exploitation des résultats et la constitution des conclusions préliminaires et finales, essentiellement à travers les détails émis par les interviewés sur leurs représentations de la culture française en classe.

Quant aux étudiants, la méthode des entretiens semi-directifs s'est imposée d'elle-même compte tenu de deux paramètres cruciaux. D'abord notre travail portait sur les représentations et les attitudes des apprenants; ce qui favorisait l'emploi de cette technique. Nous avons tout de même utilisé le questionnaire sous sa forme écrite avec certains d'entre eux parce qu'ils "semblaient" bons à l'écrit et qu'ils avaient une préférence pour ce mode de formulation de leurs idées.

Au moment du dépouillement des réponses, nous avons tout de même constaté notre erreur car en réalité, ils ont, soit mal répondu aux questions et par voie de conséquence ont démontré de grosses lacunes d'expression à l'écrit, soit laissé les réponses en blanc. Pour cela, ce constat nous a poussé à opter pour les entretiens qui se sont déroulés, pour la plupart, en arabe dialectal.

¹ Ghiglione R., Matalon B., Les enquêtes sociologiques, Paris : Armand Colin, 1991, p.60. 297.

2.1.2. Elaboration du questionnaire

Nul doute que l'élaboration du questionnaire constitue une étape importante pour le déroulement de l'enquête et aussi pour la formulation des conclusions finales. Il s'agit d'un facteur indispensable sur lequel repose tout le travail d'investigation.

Cette étape a été très contraignante car le sujet que nous traitions était très vaste et il était donc très difficile de limiter le champ des interrogations à aborder. Evidemment, les objectifs que nous nous sommes fixés nous ont guidée pour mener à bien cette phase.

Nous avons d'emblée choisi de respecter un certain ordre dans l'élaboration du questionnaire. Nous avons commencé par aborder en premier les questions sur les déterminants sociaux liés à l'âge, au sexe, et sur les critères professionnels : les années d'expérience, le cycle où ils enseignent.

Le questionnaire a donc été établi en procédant par les thèmes suivants :

- les déterminants socioprofessionnels ;
- la formation des enseignants ;
- les supports d'enseignement ;
- l'enseignement de la culture ;
- leurs attitudes vis-à-vis de la langue/ culture française.

Le sujet étant considéré comme délicat car il touchait au rapport d'une culture qui était celle de l'ex-colonisateur, l'ordre thématique des questions était important pour ne pas précipiter les interrogations qui portent sur l'enseignement de cette culture ou sur les attitudes. Il fallait opérer délicatement en introduisant ce thème progressivement pour mettre les enseignants en confiance. La classification thématique a facilité le déroulement des entretiens par la suite ; les thèmes étant déjà établis, il était plus pratique de poser les questions y référant.

Les entretiens des étudiants ont été réalisés sur la base d'une typologie thématique qui concerne leurs représentations sur la langue/culture française. Ils ont été menés pour appuyer l'enquête avec les enseignants.

2.1.3. Echantillonnage

Dans notre souci de constituer un échantillon représentatif, nous avons opté pour la méthode d'échantillonnage par quota. Celle-ci consiste "*à reproduire, dans l'échantillon, les distributions de certaines variables importantes, telles que ces distributions existent dans la population à étudier*".² Dans notre cas, nous avons été amenée, pour des raisons pratiques, à nous limiter à des sous populations qui sont celles du corps des enseignants et des étudiants

² Ghiglione R., Matalon B., op.cit., p.38.

de 03 universités relevant de 03 wilayas représentant la capitale avec Alger, le centre ouest avec Blida, Médéa et Chlef sur un rayon de plus de 200 kms de distance et ce au vu de la disponibilité des établissements universitaires de ces régions à accueillir favorablement notre enquête.

Nous avons essayé de construire un échantillon représentatif des informations les plus importantes et les plus faciles à obtenir. La population mère étant les enseignants de ces wilayas, nous avons reproduit essentiellement les critères d'âge et de sexe. L'échantillon visé des enseignants s'élevait à 120 enquêtés, mais celui atteint était de 100. (81 questionnaires et des entretiens avec 19 autres enseignants), et celui des étudiants était constitué de 200 enquêtés.

2.1.4. Mise en œuvre de l'enquête

Il est utile de rappeler que cette enquête devait couvrir le plus grand nombre de facultés et/ou d'instituts où le français langue étrangère est l'outil de travail des enseignants pour la transmission de leurs connaissances ou bien lorsqu'il est lui-même l'objet de l'apprentissage comme cela est le cas des départements de français des différentes universités. La population enseignante enquêtée s'est limitée pour des raisons de découverte mais aussi de temps à ceux qui professaient seulement aux étudiants de 1^{ère} année universitaire et qui encadraient donc la 1^{ère} année du Tronc Commun aux futures spécialités technologiques ou linguistiques.

Les questionnaires ont été communiqués aux enseignants dans leurs départements respectifs, en leur laissant le temps de les remplir tranquillement chez eux. Nous avons opté pour la technique des questionnaires auto-administrés pour une raison très importante : leur laisser l'opportunité de les remplir dans des conditions favorables, chez eux, loin de tout poids institutionnel. De plus, ce procédé s'était révélé très pratique une fois sur place à cause des contraintes posées par certains responsables d'établissements (doyens) malgré le fait que nous possédions toutes les autorisations nécessaires (autorisations établies par les instances de notre région (rectorat et faculté). Mais nous tenons à remercier les autres chefs de départements qui nous ont apporté une aide considérable pour mener à bien cette enquête, en particulier ceux qui nous ont permis de converser avec les étudiants entre les heures de cours.

Quant aux entretiens accordés par les groupes d'enseignants, ils se sont déroulés dans l'enceinte des facultés ; il s'agissait d'entretiens collectifs. Ainsi pour des raisons de commodité et de disponibilité des 3 ou 4 enseignants constituant le groupe à interviewer, l'établissement où ils exerçaient était l'endroit le plus convenable pour eux.

Les entretiens des étudiants se sont déroulés de la même manière et à la fin de leurs cours. Nous les avons répartis en groupes (de 6 à 10 selon leur nombre) pour les interviewer. Ces entretiens ont été effectués à la fois en arabe dialectal et en français pour faciliter la communication avec les apprenants et les mettre en confiance.

2.1.5. Difficultés rencontrées

Cette partie sur les difficultés rencontrées lors de notre enquête n'est pas annexée à notre travail seulement pour faire valoir son déroulement. Elle a inspiré tout le travail de traitement et d'interprétation des résultats, essentiellement ceux portant sur les représentations et les attitudes.

Il faudrait préciser qu'au début de cette enquête, nous ne pensions jamais arriver au bout de nos peines, ni à rencontrer le pourcentage de l'échantillon fixé. La cause en est l'hostilité apparente que suscitait notre sujet, et la crainte dès que nous abordions l'objet de notre investigation. Cette situation a été appréhendée comme un cadre officiel de perquisition par certains, d'où leur refus de répondre au questionnaire. D'autres enquêtés potentiels n'ont pas accepté d'y répondre en invoquant des motifs idéologiques de néo-colonialisme. Pour eux, il s'agissait d'une enquête au profit de la France et pour répondre à la "*curiosité des Français*".³

Nous tenons à signaler que certains ont évoqué ces remarques tout en acceptant de remplir le questionnaire. Evidemment, il était impératif d'insister sur l'anonymat des enquêtés pour l'exploitation ultérieure de notre enquête ; ce qui a joué un grand rôle dans le rapport de confiance à installer entre nous et les enseignants. D'ailleurs, huit enquêtés nous ont rendu les questionnaires vides ; trois autres ont prétexté l'avoir perdu après l'avoir rempli ; et neuf autres les ont rendus en affirmant qu'ils n'ont pas eu le temps d'y répondre et qu'ils ne pensent pas les avoir à l'avenir. Ceci nous donne cent questionnaires rendus sur cent vingt.

Un sentiment de gêne s'est installé, au premier contact, avec chaque enseignant vis-à-vis du sujet de l'enquête. Nous avons l'impression d'être une intruse dans un monde réservé exclusivement aux enseignants et aux instances pédagogiques de leur département. Notre travail a été perçu, par certains, comme une violation des réalités du cours et de l'enseignement. Nous avons l'impression d'avoir touché un thème inédit. En fait, le problème s'est posé vis-à-vis de la notion d' "*enseigner la culture française*". La réaction des enseignants aurait été différente si le sujet de l'enquête ne touchait pas à l'apprentissage de la culture. Une étude sur d'autres réalités de la classe comme l'enseignement de la grammaire du texte ou du vocabulaire aurait été appréciée. En effet, durant les entretiens, les

³ Pour reprendre l'expression d'un enquêté potentiel.

enseignants insistaient sur les problèmes ayant trait à d'autres aspects (baisse de niveau, désintérêt pour la langue française,...).

En réalité, le rejet du sujet de l'enquête a été exprimé ouvertement par certains enseignants. Ces différentes raisons expliquent aussi le nombre de non-réponses enregistrées à travers certaines questions jugées contraignantes. En fait, toutes ces réactions ne doivent pas être attribuées simplement au sujet de l'enquête, mais aussi à la conjoncture actuelle du pays, à la crise qu'il traverse, et à la méfiance qui y règne. Ces deux facteurs ont largement contribué à orienter les réponses et les attitudes des enquêtés, ils ont aussi été pris en considération dans la lecture des résultats.

Le dépouillement a été établi par saisie informatique, c'est-à-dire à l'aide du logiciel *Sphinx (version 2.0)*, un programme spécial pour le traitement des enquêtes. Un outil très utile particulièrement pour exploiter les questions ouvertes et celles à choix multiples. Pour ce qui est de la méthode adoptée pour l'interprétation des résultats, nous avons choisi une technique qui consiste à les exposer en les situant dans leurs cadres de référence tout en respectant les thèmes de l'enquête. L'étude quantitative appuyée par les pourcentages obtenus n'était pas aussi révélatrice que l'aspect relatif aux représentations que suscitait le sujet. De plus, notre hypothèse était vérifiable essentiellement par le biais des représentations et des attitudes.

Mais il ne s'agissait nullement de justifier les réactions de nos publics ni de favoriser un travail subjectif. A titre d'exemple, le sentiment de problème vis-à-vis de la culture française, pressenti tout au long du déroulement de l'enquête, a beaucoup orienté les répliques des enseignants. Donc nous avons mis l'accent sur cet aspect en présentant ses principales causes et dont la plus importante est le passé colonial ; un élément dont nous ne pouvions faire abstraction dans une étude qui touche aux rapports des deux cultures algérienne et française et à l'enseignement de cette dernière en Algérie.

Notre méthodologie se résume à situer chaque thème dans ce qui nous semble être son cadre de référence. Dans un premier temps, nous allons aborder un point très important qui est le rapport à la culture française, en Algérie. Ensuite, nous amorcerons le commentaire des réponses de nos publics, principalement leurs argumentations propres à chaque thème. Après le tri à plat et le dépouillement informatique, la seule analyse quantitative ne pouvait rendre compte des résultats. L'aspect idéologique de l'enquête nous a obligée à lire ces derniers selon une méthodologie spécifique. Nous les avons exposés en nous appuyant sur les différents travaux scientifiques menés dans les domaines linguistique, littéraire, etc. De même, le discours des enseignants et celui des étudiants ont été sollicités pour mieux percevoir leurs représentations. Pour ce faire, nous avons proposé à ce même public deux questionnaires :

2.1.6. Questionnaire destiné aux enseignants

Question 01

Indiquez votre.....

- | | | |
|----------|-----------|----------------|
| - âge : | - titre : | - expérience : |
| - sexe : | - grade : | - filière : |

Le médium de l'âge des enseignants étant de 47 ans, leur âge se situe donc, entre deux classes : l'une égale à 57 %, a plus de 47 ans et l'autre soit 43 %, a moins de 47 ans.

Concernant le facteur sexe, 64 % des enseignants interrogés sont des hommes et 36% des femmes. Comme nous pouvons le remarquer, le taux de pourcentage de la gent masculine est plus important que celui de la gent féminine. Cette différence de pourcentage ne relève pas des critères de compétence et de performance mais plutôt du statut, des conditions sociales et culturelles de la femme algérienne. En effet, il y a quelques années, c'étaient uniquement les hommes qui jouissaient le plus d'un statut d'abord d'élève, d'étudiant et enfin d'enseignant. Auparavant, la femme algérienne n'avait pas la place qui lui revient de droit dans la société ; ce n'est qu'au cours de ces dernières années, que la femme algérienne est introduite dans le monde du travail.

Le facteur titre varie d'un enseignant à un autre. La majorité de notre public, évaluée à 47 % possède le titre d'assistant. Certains, dont 31 %, sont titulaires d'un grade de maître-assistant. D'autres, soient 16 %, sont maîtres de conférences. Une petite minorité, égale à 06 %, est au rang de professeur. A travers ces taux de pourcentages, nous constatons que le rang des assistants est le plus élevé, dans la mesure où la majorité des enseignants se sont contentés d'une licence, titre non requis, en principe, pour l'enseignement universitaire. Mais pour pallier le manque d'enseignants, dans le cycle supérieur, ces enseignants non attitrés ont pu bénéficier, de l'ancien système, d'une place qu'ils ne méritent pas, au détriment des étudiants dont ils ont la charge.

Au sujet du grade, 48 % des enseignants universitaires algériens exercent en qualité de permanents. A l'inverse, 32 % d'entre eux sont recrutés comme vacataires et le reste, soit 20%, est associé. Concernant ce point, notons que le taux d'enseignants vacataires est assez important dans ce secteur et qu'il n'est pas bien loin de celui des enseignants permanents qui est pour notre part très insuffisant.

Le facteur expérience varie d'un enseignant à un autre. A cet effet, la moitié des enseignants interviewés, soit 50 % exercent ce métier depuis plus de 10 ans. Une autre partie, dont 33 % bénéficie d'une expérience qui varie entre 04 et 10 ans. Quant au reste, soit 17 %, possède

une ancienneté qui est égale ou supérieure à 20 ans. Là aussi, nous remarquons que le taux de cette dernière tranche d'enseignants est très insuffisant, d'où le manque d'expérience au sein de l'université algérienne qui engendre la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé aux étudiants.

Quant à la filière dans laquelle exercent les enseignants, nous avons pris le soin de la représenter par le tableau ci-dessous :

Nombre	Filière
10	• Aéronautique
08	• Architecture
10	• Biologie
10	• Economie
04	• Electronique
12	• Français
16	• Médecine
12	• Psychologie
10	• Sciences exactes
08	• Sciences vétérinaires
20	• Technologie

Question 2

Avez-vous choisi cette profession ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

Une grande majorité, soit 88 %, avoue avoir choisi cette profession. Les raisons de ce choix diffèrent d'un enseignant à un autre :

- « - Par le goût du métier, l'amour des enfants ;
- Activité dynamique, très motivante et très intéressante ;
- Communiquer mon savoir et mon savoir – faire à autrui ;
- Dans le seul but d'aider mon prochain ;
- Dispenser un savoir, aider son prochain à assimiler, à recevoir des informations a toujours été pour moi quelque chose d'extraordinaire, d'inouï ;
- J'ai eu la chance d'avoir de bons enseignants ; j'ai voulu marcher dans leur sillage ;
- Fonction noble ; en plus de l'intéressement, il y a une passion de savoir, d'informations et de technologie d'une génération à une autre ;
- C'est l'une des rares professions dans laquelle l'apprentissage est permanent ; cependant, pour enseigner, il faut s'inquiéter sur les nouvelles découvertes et pour ce faire, la formation y sera continue ».

Suite à ces réponses, ces enseignants ont apparemment choisi leur profession. Ils enseignent par amour d'éduquer et par sympathie pour les jeunes. Mais il n'est pas certain que ceux-là se retrouvent dans une position plus favorable que celle des autres : sur quelle représentation, a priori, fondent-ils leur décision ?

Cependant, 12% des enseignants interrogés avouent ne pas avoir choisi cette profession, Là encore, les causes diffèrent d'une personne à l'autre :

- « Sous l'influence des parents ;
- C'était la seule possibilité qui s'offrait à nous ;
- Je suis professeur de physique à contre cœur, car j'ai toujours voulu faire de la recherche, être physicien mais des événements personnels m'ont empêché d'y arriver ;
- Je n'ai pas de raisons valables, ce métier ne me plaît pas ;
- Je suis enseignant à contre cœur, mais je le fais pour dépanner ;
- Pour des raisons familiales, j'ai dû accepter un stage à l'I.T.E et je me retrouve, aujourd'hui enseignant ».

A travers ces réponses, nous pouvons déduire que ces personnes n'ont pas choisi leur profession. Or, le choix non personnel de la profession d'enseignement, peut mener vers l'échec de l'enseignant dans la mission qui lui est confiée et inévitablement vers celui de l'apprenant. Ces

enseignants orientés malgré eux vers l'enseignement comme si ce dernier était « une bouée de sauvetage social » à laquelle on s'accroche momentanément en espérant autre chose, ces enseignants résignés à être P.E.M ou P.E.S parce qu'ils n'ont pas pu être admis au bac ou en post-graduation universitaire, exercent ce métier, par contrainte, sans conviction. Pour illustrer leur situation défavorable, nous emprunterons à Hervé Hamon et Patrick Rotman leur citation dans leur ouvrage, tant qu'il y aura des profs : « *on ne devient pas prof, on se retrouve prof, voilà le problème* ».

Se retrouver enseignant sans le vouloir, revient à exercer ce métier, ô combien noble autrefois, sans amour, sans vocation, uniquement comme un gagne-pain. Or, le savoir ne se marchande pas. L'enseignant qui n'a pas choisi sa profession, pour une raison ou une autre, a beau « décortiquer » des livres de sociologie, de psychologie, ou de philosophie, cela ne lui sera d'aucun secours s'il ne se découvre pas une vocation de sociologue, de psychologue, de philosophe. Ainsi, être enseignant, requiert non pas une vocation comme d'aucuns le pensent, mais une quantité de vocations.

Enfin, enseigner c'est acquérir de l'expérience en usant de ses armes, sans baisser les bras, sans jamais renoncer. Sans conviction, sans détermination, sans efforts, rien n'est possible car il ne faut pas perdre de vue que Vouloir – Savoir – Valoir et Pouvoir sont les quatre piliers sur lesquels repose le secteur de l'enseignement. Si l'un des quatre vient à manquer, c'est l'édifice entier qui s'écroule.

Question 3

Comment sont les résultats de vos étudiants ?

- Acceptables
- Assez bons
- Faibles
- Très bons
- Catastrophiques

Selon les résultats obtenus lors de notre enquête, à partir du dépouillement des copies tests analysées (200 au total), seulement 05 % des enseignants affirment que les résultats de leurs étudiants sont très bons ; 15 %, quant à eux, pensent qu'ils sont assez bons. La majorité, soit 50 % trouvent que les résultats obtenus par leurs apprenants sont catastrophiques, ce qui serait plus en accord avec la réalité. 30 % de ces enseignants les jugent faibles.

Nous pensons que ces résultats sont objectifs car selon les statistiques retirées auprès du service de la scolarité du département de français de l'université de Blida, nous constatons qu'à l'écrit (tous modules confondus), les résultats des étudiants sont tangents, voire parfois catastrophiques et peuvent même être la cause de l'abandon, surtout chez les garçons (cf. tableau p. 83) . Cependant, ces enseignants préfèrent taire les résultats réels de leurs étudiants de peur de se retrouver impliqués dans cet état de fait.

Pourtant, l'interprétation des résultats relatifs à l'aspect pédagogique, recueillis par A. Outaleb, en 1999, R. Ait hamou Ali et N., Ameziane, en 2000 (cités par Dalila Arezki, in « *L'enseignement en Algérie, l'envers du décor* », 2004, Séguier), permettent de confirmer le niveau catastrophique des étudiants actuels, qui serait dû, selon les enseignants, aux facteurs suivants :

- « Volume horaire mal réparti ;
- Programmes trop longs, chargés, non équilibrés, difficiles à assimiler;
- Programmes à revoir vu le niveau faible des étudiants »;
- Manuels inexistantes ; quand ils existent, tels qu'ils sont conçus, ils rebutent les esprits les plus éveillés.».
- Les manuels existants manquent d'illustrations et ne sont plus d'actualité...».

Vu ces remarques négatives émanant des enseignants, nous ne pouvons prétendre à de bons résultats de la part des étudiants. En effet, ces derniers qui arrivent à l'université dans une filière qu'ils n'ont pas choisie de surcroît, pour la plupart, en raison de leurs résultats et de leur mention obtenus au baccalauréat, sont loin d'être, à priori, motivés. Et si, leurs enseignants des cycles précédents, ne leur ont pas appris à lire, à s'exprimer et à rédiger correctement, ce n'est certainement pas à l'université qu'ils vont acquérir cet apprentissage. Quant à ceux qui le sont quelque peu, surpris par la médiocrité de leur rendement, ils ne vont pas tarder à déchanter bien qu'il serait dit que leurs résultats négatifs ne soient que la conséquence de leur cursus scolaire antérieur, pris en héritage.

Question 4

Quels documents utilisez – vous pour dispenser vos cours ?

Les réponses à cette question varient d'un enseignant à un autre :

- « Polycopiés, extraits d'œuvres, manuels pédagogiques ;
- Articles de revues littéraires, scientifiques, économiques ;
- Articles de presse, manuels spécialisés, K7 audio ;

- Revues médicales, encyclopédies médico- chirurgicales ;
- Rétroprojecteur, data show, carte de navigation aérienne, règles à calculer de pilotage ;
- Navigation sur Internet, ouvrages théoriques ».

Comme nous pouvons le constater, chaque enseignant utilise des outils qui lui semblent adéquats à la formation de ses étudiants. Certains travaillent avec leurs propres outils, des photocopiés, des ouvrages théoriques, des articles de presse, des caricatures et des fiches personnelles en s'aidant souvent du tableau. D'autres, en revanche, usent d'outils plus modernes tels que : les cassettes audio, le rétroprojecteur, la navigation sur Internet, les règles de calcul bilatérales, les cartes de navigation aérienne et les data show. Mais une chose est sûre : c'est que d'une part, une minorité d'enseignants interrogés a fait allusion aux outils authentiques et que, d'autre part, nous décelons une confusion apparente entre les termes « support » et « document » chez d'autres enseignants.

En effet, dans l'enseignement / apprentissage de chaque aptitude, le document devrait être nécessairement authentique pour qu'il puisse faciliter la compréhension de l'apprenant et le stimuler. A ce propos, selon D, Coste in, (textes et documents authentiques au niveau II),
« L'utilisation du document authentique fait de ce dernier un support pour l'enseignement / apprentissage dans la mesure où il est d'abord, une source de motivation inégale, puis il favorise l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant et enfin, il permet d'effectuer un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais également sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux »
 (...).

Ainsi le support doit être nécessairement authentique et réaliste, renfermant le plus possible d'éléments linguistiques et extra linguistiques qui facilitent la compréhension et lui permettent d'établir le lien entre la réalité extra scolaire et l'école.

Donc, le choix des documents peut s'effectuer par rapport à la situation d'apprentissage, aux besoins des apprenants, et pour faciliter l'accès aux documents, il faudrait partir des textes dont le domaine de référence est connu des apprenants. Quant au choix du support, (sonore, écrit, vidéo), il se fera par rapport aux aptitudes que l'on cherche à développer.

Mais, nous avons tout de même remarqué que la majorité des enseignants, à 80 %, ont tendance à privilégier beaucoup plus les documents écrits au détriment des documents sonores, ce qui traduit l'importance accordée à l'écrit. Ce choix délibéré de documents pourrait s'expliquer d'une part, par la priorité accordée à l'écrit (objectif académique : réussir l'écrit des examens) ; d'autre part, n'oublions pas que les documents sonores dont le taux d'utilisation est de 20 %, ne sont guère à la portée de tous les enseignants.

Question 5

Existe-t-il une adéquation entre les contenus de vos cours et les besoins des étudiants ?

- Non
- Oui
- Pourquoi ?

27 % des enseignants affirment la présence d'adéquation entre les contenus de leurs cours et les besoins des étudiants. Pour illustrer cette affirmation, nous avons relevé les réponses suivantes :

- « Cours modernes adaptés de nos jours ; la télécommunication est un sujet actuel et du futur qui concerne tout le monde ;
- Ils sont la base sur le plan théorique de la spécialité choisie pour son exercice dans l'avenir ;
- Il s'agit d'une compétence qu'il ne maîtrise pas à savoir le développement d'une compétence d'expression écrite dans la langue seconde » ;

Cependant, certains enseignants déclarent que la question n'est pas de savoir s'il y a «savoirs. A travers ces réponses incohérentes, nous constatons que ces enseignants sont passés à côté de la question. Cette confusion serait liée à un problème de compréhension d'une part ou à une mauvaise formulation de cette question d'autre part.

73 % des enseignants, quant à eux, pensent qu'il n'y a pas d'adéquation entre les contenus et les besoins des étudiants. Les raisons citées sont nombreuses :

- « Les théories enseignées sont dépassées,
- Le niveau actuel des étudiants est trop faible ;
 - Les étudiants ne possèdent pas les pré-requis nécessaires pour accéder à l'université ;
 - Les contenus ne traduisent pas la réalité algérienne... ;
 - Aucune adéquation entre les contenus et les besoins des étudiants : un grand fossé même...» ;

Ces mêmes enseignants s'accordent à dire que leurs étudiants n'ont pas les moyens nécessaires pour les diverses tâches qu'ils sont censés accomplir. Ils ont d'énormes lacunes. Les contenus de certains modules ne prennent pas en considération leurs retards. Ils sont nettement rébarbatifs pour le commun des étudiants. Ces contenus se limitent à des cours purement théoriques qui ne reflètent pas leur quotidien. Nous continuons donc à nous inspirer des théories largement dépassées alors que, les sciences du langage et la didactique des langues étrangères ont évolué de par le monde. En outre, le déséquilibre entre les sexes n'offre aucune occasion pour de véritables débats fructueux ; la condition de la fille algérienne au sein de la famille limite ses

besoins culturels à la cuisine, au mariage et aux papotages. D'où son indifférence et parfois même son hostilité aux idées nouvelles. Le système scolaire a donc inhibé les besoins de ces étudiants d'où uniquement une situation d'attente.

Confronté à de telles situations, l'enseignant ne sait plus à quel saint se vouer. Doit – il avancer ou essayer de combler les insuffisances de ses étudiants ? Faudrait – il tout réviser à la baisse parce que ses étudiants n'ont pas le niveau requis ? Faudrait – il réadapter les contenus et les programmes ? Par conséquent, que doit – il enseigner ?

Question 6

Que pensez-vous des programmes, des méthodes et des manuels utilisés, dans le cycle secondaire ?

La totalité des enseignants dont 100 % adoptent une attitude négative vis à vis des programmes, des méthodes et des manuels scolaires. Pour confirmer leur désaccord, nous avons jugé utile de relever quelques réponses récurrentes :

- « Programmes inadéquats, très loin de la réalité du terrain, trop chargés, non actualisés;
- Conception et réalisation presque à l'ère du temps dont la durée est indéterminée ;
- Manque de rigueur dans les programmes, mal conçus, parfois ambitieux ;
- Méthodes archaïques, à revoir en profondeur car elles ne sont pas adaptées aux besoins des étudiants ;
- Manuels mal conçus, bourrés de fautes et manquent d'illustrations ;
- thèmes non conformes à la spécialité de l'apprenant ;
- Aucune complémentarité entre les programmes des cycles secondaire et universitaire à cause de l'absence de coordination entre les différentes tutelles ;
- Matériel didactique inadéquat voire inexistant ...».

Les auteurs de ces réponses, dans leur majorité, déclarent qu'il n'y a aucune complémentarité entre les programmes du cycle secondaire et ceux du supérieur, et qu'aucun manuel ne correspond au niveau de l'apprenant. Ils ajoutent aussi que les contenus des textes étudiés sont très difficiles pour être adaptés aux différentes séries (lettres, sciences...), que les thèmes proposés dans les manuels ne sont pas souvent conformes à la spécialité de l'apprenant et que les objectifs visés ne sont pas clairs (trop d'objectifs à la fois). Pour remédier à cela, ces enseignants suggèrent de varier les thèmes des textes, lier les unités entre elles pour éviter la lassitude et la passivité de l'apprenant afin de le motiver au mieux.

Ces suggestions peuvent être considérées, à notre avis, comme un appel de la part de ces enseignants pour demander une reformulation et une révision des programmes afin d'éviter une situation d'échec. Mais, en fait, le problème est mal canalisé par ces enseignants car ils n'évoquent pas la diversité des documents ; ils soulèvent le problème de thèmes par rapport aux filières et non la nature des textes (sur le plan de la structure par exemple).

Le problème de concordance des instructions officielles avec le manuel de l'apprenant, semble faire réagir, également, un grand nombre d'enseignants pour diverses raisons :

- « La difficulté en compréhension semble importante vu que le choix des textes ne tient pas compte du niveau de l'apprenant ;
- Le peu d'intérêt que certains apprenants portent à la langue française, les obligent à calquer les solutions des exercices sur les autres apprenants, plus brillants qu'eux ;
- Le manque alarmant de matériel adéquat et des connaissances préalables de la part des apprenants mènent vers le désintérêt et automatiquement vers le blocage ».

Ainsi, ces enseignants ne pensent pas au problème de langue des apprenants en fixant des objectifs d'apprentissage adaptés à leurs besoins mais ils se plaignent plutôt de la difficulté de ces apprenants à atteindre le niveau fixé par l'institution.

A la lumière de ces opinions négatives, le fossé est constaté de visu. L'enseignement en Algérie, est compartimenté : chaque cycle fait cavalier seul .Il n'y a ni continuité, ni complémentarité et cela serait dû peut être aux concepteurs des programmes qui ne se concertent pas. En effet, il y a rupture entre les différents cycles et parfois chevauchement. La tutelle n'a jamais daigné les rapprocher par le biais de séminaires ou de journées d'études et tout cela entraîne un laisser – aller flagrant accompagné d'un manque de prise de conscience de la part des responsables de la tutelle. Ces derniers devraient faire appel, dorénavant, à des spécialistes du domaine, lors de la conception des programmes et des méthodes. Inutile de rappeler que les méthodes actuelles n'incitent guère à l'interaction entre enseignant / enseigné. Elles ne sont pas adaptées à la finalité du cursus et encore moins à l'intitulé du module. Quant aux manuels, ils sont insuffisants et parfois hors de portée des revenus de certaines familles.

Toutes ces remarques portent à croire que tout le système serait à revoir en profondeur et qu'il faudrait instaurer des réformes vraiment réformatrices afin d'éviter ce type de cloisonnement entre les programmes, les méthodes et les manuels. Il ne faudrait pas non plus qu'il y ait trop de remaniements : au moment où les enseignants arrivent à s'adapter à un contenu et à une méthode, on vient leur proposer autre chose, ce qui entraîne par la suite, la création d'incompétence, d'où le recyclage et la perte de temps avec souvent des moyens inexistantes.

Question 7

Est-ce que l'enseignement dispensé est en adéquation avec le niveau actuel des étudiants

Selon 80 % des enseignants interrogés, l'enseignement dispensé est loin d'être en adéquation avec le niveau actuel des étudiants. En effet, pour des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement dont le français, quel que soit le niveau du contenu à enseigner, il ne peut qu'être en inadéquation avec celui des étudiants.

Ces enseignants nous confient au passage que l'apprenant algérien possède, leur semble-t-il, deux niveaux :

- Sur le plan administratif : l'étudiant est censé être en première année universitaire ;
- Sur le plan pédagogique : il n'a que le niveau de 9^e A.F.

Comme nous pouvons le constater, il y a déjà une nette inadéquation entre le niveau pédagogique (niveau supposé) et le niveau réel de l'étudiant. Le niveau de ce dernier serait donc à relever. Effectivement, le niveau réel des étudiants est tellement bas qu'ils ont du mal à suivre leurs cours, dans leurs filières respectives à l'université. Le niveau requis dans le supérieur est nettement plus élevé par rapport à celui des étudiants et, du coup, c'est le grand fossé car les enseignants des cycles précédents n'auraient pas développé en eux un esprit critique, d'analyse et de synthèse. Il en est de même pour les programmes pour lesquels ils ne semblent pas être préparés d'où leurs énormes difficultés à assimiler les contenus et à rédiger. Ces étudiants ayant reçu un enseignement figé dans les vieilles habitudes alors que nous avons affaire à des étudiants dont le niveau n'est plus celui des années 70 / 80, ne se retrouvent plus. Il faudrait donc prévoir une révision des programmes à l'université et essayer de relever le niveau de ces étudiants, ayant poursuivi toutes leurs études en langue arabe dans les cycles précédents, et qui se retrouvent confrontés à la langue française, à l'université. Or, la réforme du système éducatif a touché tous les cycles de l'enseignement sauf celui du supérieur.

A l'inverse, 20 % des enseignants interrogés trouvent que l'enseignement dispensé est en adéquation avec le niveau actuel des étudiants sans pour autant nous donner les raisons qui les ont poussés à avancer une telle opinion. Cette dernière serait – elle évidente ou cherchent – ils à cacher la réalité afin d'éviter un problème de conscience ?

Question 8

Quels sont les gros problèmes auxquels vos étudiants sont-ils confrontés ?

Sur tous les enseignants interrogés, toutes filières confondues, 40% déclarent que leurs étudiants rencontrent des difficultés au niveau de la compréhension orale et de l'expression écrite. Selon eux, ces deux aptitudes sont irrémédiablement liées. De plus, les apprenants ne sont pas

capables de choisir, de sélectionner, de dégager l'essentiel du superflu et de synthétiser. En outre, ils ont du mal à suivre la logique de la pensée de l'exposant.

30% du reste des enseignants, reprochent aux étudiants le fait de ne pas savoir écouter et retenir l'essentiel d'un discours magistral. Notre objectif serait donc, de faire prendre conscience à ces apprenants que la compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'on écoute, des conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles on écoute. Ce qui implique que l'apprenant saura faire la différence entre « entendre » et « écouter » aux sens que leur donne Widdows, cité par Marion Geddes, (1987).

20% des personnes interrogées se plaignent, quant à elles, de la lenteur de leurs étudiants et de leurs relâchements auxquels parfois, ils consentent.

Quant au reste des enseignants, soit 10%, ils ne se sont pas prononcés. L'attitude de ces derniers est très significative dans la mesure où elle exprime leur refus de s'engager ou la fuite de la réponse, car cette question a éveillé en eux de l'inquiétude ou de la méfiance.

Question 9

Est-ce que vos étudiants utilisent l'arabe pendant les cours ?

- Oui
- Non

50 % des enseignants interrogés sur cette question ont répondu positivement. L'objectif visé par cette question est de connaître les langues qui entrent en présence dans la production écrite de l'apprenant. Ce taux de pourcentage montre que les enseignants ont à leur charge deux types de publics : les étudiants qui ont recours à la langue arabe pendant les cours et ceux qui ne l'utilisent pas. Les étudiants qui usent de la langue arabe sont généralement, ceux qui sont moins familiarisés avec la langue française du fait qu'ils ont subi, durant leur scolarité, un enseignement arabisé. De plus, en dehors de l'école, ces étudiants utilisent dans leur vie quotidienne, deux variétés locales, en l'occurrence, l'arabe dialectal et le berbère ; quant à l'arabe classique et à la langue française, ils ne les apprennent qu'à l'école et par l'école. Donc, cette différence de répertoire entre les enseignants et les étudiants est telle qu'il ne leur reste en commun que l'arabe de l'école pour communiquer entre eux.

A l'inverse, les étudiants qui font abstraction de la langue arabe pendant les cours sont différents : ces apprenants issus de familles intellectuelles résidant en milieu urbain sont, plus souvent et régulièrement en contact avec la langue française que ceux dont les parents sont analphabètes et vivant en milieu rural. Effectivement, les apprenants en provenance de la capitale sont plus disposés, plus réceptifs à la langue de Molière. En outre, la variable « sexe » influe sur la

motivation de l'étudiant : les filles sont plus nombreuses à pratiquer cette langue qu'est le français ; ajoutons à cela, la variable « origine » qui montre nettement que les apprenants d'origine berbère sont plus ouverts à la pratique de la langue française.

Question 10

Quelle est votre réaction face aux étudiants qui utilisent la langue arabe pendant les cours ?

Les réponses concernant cette question sont mitigées. Beaucoup d'enseignants autorisent leurs étudiants à utiliser la langue arabe pendant les cours, lorsqu'ils sont confrontés à une situation de blocage au niveau de la compréhension d'un message tout en leur demandant avec souplesse et surtout de manière implicite d'essayer de faire un effort pour améliorer et enrichir leur vocabulaire. Ces enseignants s'adressent généralement à leurs étudiants en leur disant : « *c'est juste, mais c'est en arabe ! Essayez de transmettre votre message en français, même si celui-ci comporte des erreurs. On ne peut apprendre une langue sans la pratiquer.* »

Certains, par contre, ne tolèrent pas l'utilisation de la langue arabe pendant leurs cours. Selon eux, il est préférable d'utiliser la langue d'enseignement, en l'occurrence la langue française, pour pouvoir communiquer dans cette langue. Pour ce faire, ils s'évertuent à expliquer à leurs étudiants l'importance d'apprendre une langue par elle-même : arriver à acquérir un potentiel linguistique conséquent avec cette méthode sans avoir recours à la langue arabe. Ils ajoutent : si nos étudiants tiennent à acquérir une autre langue, ils doivent se débarrasser, avant tout, de leur langue maternelle et éviter d'avoir recours aux solutions de facilité. Ils essaient de les amener, petit à petit, à faire appel à leurs connaissances antérieures pour construire et reformuler leurs réponses. Afin de les encourager dans cette voie, ils leur conseillent, par exemple, de lire quotidiennement, des journaux d'expression française, dans le but de développer en eux, le goût de la lecture qui est quasiment rare, voire inexistant. En outre, ils les incitent à l'utilisation du dictionnaire bilingue. Tout cela se joue, évidemment, sur le ton de la négociation et parfois de l'injonction.

D'autres, chargés des filières scientifiques, interdisent formellement aux étudiants algériens et à ceux des sciences médicales en particulier, de s'exprimer en langue arabe. Par contre, l'utilisation de cette dernière est tolérée chez les étudiants issus des pays arabes.

Question 11

Et vous, vous arrive-t-il d'avoir recours à la langue arabe pendant les cours ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

Il arrive à la majorité des enseignants, soit 69 %, d'employer la langue arabe pendant les cours et ce, pour les raisons suivantes :

- « Parce que l'essentiel est que le message passe ;
- Pour remédier à une situation de blocage ;
- Pour illustrer, traduire et faciliter l'assimilation de nouvelles informations ;
- C'est la seule langue que les étudiants comprennent ;
- Pour s'assurer que l'information est comprise...».

Comme nous pouvons le constater, recourir à la langue arabe pendant les cours, pour ces enseignants est devenu presque une nécessité dans la mesure où cela leur permet d'aboutir à la compréhension. Etant confrontés à un public (composé essentiellement d'Algériens, de Palestiniens, de Mauritaniens, de Yéménites et de Syriens) dont la langue maternelle n'est pas le français, ils se trouvent dans l'obligation de passer par le phénomène de la traduction pour débloquer une situation non évidente ; ils font donc appel, de temps à autre, à la langue mère pour établir des analogies, pour expliquer des principes et des phénomènes techniques étant donné que cette stratégie aide les étudiants à mieux assimiler. Autrement dit, comme les nouvelles approches tolèrent le recours à la langue maternelle quand la situation de communication est bloquée, ces enseignants se retrouvent donc, souvent, en train de traduire un concept, une idée abstraite, dans le seul but de gagner du temps et par là même d'avancer.

Cependant, 31 % des enseignants rejettent le recours à la langue arabe pendant les cours. Ces quelques réponses relevées au passage, reflètent ce rejet :

- « J'estime qu'on doit apprendre le français par le français ;
- Comment recourir à la langue arabe alors que j'interdis formellement ce recours à mes étudiants ? De plus, l'arabe ne leur sert à rien ;
- Non, afin de pousser l'étudiant à fournir plus d'efforts ;
- Non, éviter d'avoir recours aux solutions de facilité ;
- Non, la traduction n'est pas possible dans tous les cas ; la catégorisation en français est différente de celle de l'arabe que je maîtrise pourtant bien ;
- Habituer les étudiants à parler et à fournir plus d'efforts pour que la langue mère ne soit plus un obstacle dans leur apprentissage.».

La majorité des enseignants s'accorde à dire qu'elle a recours à la langue arabe tantôt pour expliquer et illustrer et tantôt pour vérifier que les étudiants ont bien compris. Cependant, quelles

que soient leurs bonnes intentions, nous pensons qu'il serait préférable de ne pas encourager les étudiants à utiliser l'arabe dans des cours dispensés en français, car le permettre ne ferait qu'aggraver leur situation. Apprendre la langue par elle-même devient une nécessité car elle représente un instrument de communication et un moyen de pensée. L'amalgame de la langue d'enseignement et de la langue maternelle, dans l'apprentissage d'une langue donnée, constituerait un frein, un handicap, pour atteindre l'objectif visé.

Pourtant, le fait de recourir à la langue arabe, n'entraîne aucune représentation négative de cette pratique de l'alternance codique. Les enseignants la conçoivent même comme une nécessité pédagogique. Le fait que la langue française cohabite avec l'arabe classique et non avec le dialectal, expliquerait peut-être, cette tolérance qu'expriment ces enseignants vis-à-vis du recours à cette autre langue.

Finalement, à travers le fait de recourir ou non à la langue arabe lors d'un cours magistral ou d'un T.D, selon D. Morsli, on voit nettement se dessiner deux types de représentations vis-à-vis des pratiques bilingues dans la classe :

- Des représentations négatives qui s'appuient sur des arguments pédagogiques,
- Des représentations moins négatives, sans être vraiment positives, qui s'appuient elles aussi sur des arguments pédagogiques (D. Morsli, 2 janv. 2004)

Quant aux différences de ces représentations, elles s'expliquent par le croisement des paramètres suivants :

- parcours scolaire, répertoire langagier, formation (arabisée ou bilingue) des enseignants ;
- contextes d'enseignement : situation sociolinguistique locale, répertoire linguistique des apprenants, origine citadine ou rurale des apprenants.

Il est évident que les enseignants issus de l'ancienne école, qui ont eu une scolarité et une formation en français, beaucoup plus importantes que celles auxquelles les autres ont été soumis, sont convaincus d'enseigner une langue par une langue, sans recourir à l'alternance codique, ou au phénomène de bilinguisme dans leurs classes.

Question 12

Les étudiants universitaires rencontrent énormément de difficultés dans la restitution des savoirs et savoir – faire. Est – ce le cas ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

75 % des enseignants interrogés s'accordent à dire que les étudiants actuels sont confrontés à d'énormes difficultés dans la restitution des savoirs et savoir-faire. Ces énormes difficultés seraient dues, suite à leur sondage, à :

- « La non maîtrise du français;
- Politique de généralisation de la langue arabe ;
- Mauvaise orientation des étudiants » ;
- Politique de rachat ;
- Cours trop théoriques;
- Absence de motivation de la part des étudiants »

Tous ces facteurs contribuent au blocage des étudiants et les rendent incapables d'acquérir et de restituer des savoirs et des savoir-faire. Ayant accompli leur cursus scolaire en langue arabe dans les cycles primaire, moyen et secondaire, ils se retrouvent dans le supérieur où la majorité des filières est enseignée en langue française. Donc, nous comprenons fort bien le fait que nos jeunes étudiants soient désarmés.

Nous ne devons pas perdre de vue également le fait que nos étudiants ne possèdent plus le niveau requis ; ce dernier n'est plus ce qu'il devrait être à cause de leur orientation administrative inadéquate, leur non maîtrise de la langue d'enseignement, leur absence de motivation, leur relâchement, leur passivité sans oublier la politique de rachat qui fait le reste. De plus, n'oublions pas le phénomène d'hétérogénéité dont la difficulté trouve son explication dans le démarrage : une conception héritée et non corrigée. Il ne faut pas ignorer, non plus, que l'absence des compétences de lecture et d'écriture font que les étudiants se voient incapables de transformer les savoirs en savoir-faire. Ajoutons à cela, les difficultés qu'ils rencontrent surtout en compréhension orale/écrite.

Or, faut-il encore le rappeler, la compréhension orale ne figure pas dans les programmes ; c'est une aptitude ignorée, voire oubliée. Quand elle existe, elle est négligée ou mal exploitée méthodologiquement. Ainsi, cela nous montre, encore une fois, que certains de nos enseignants ignorent totalement les programmes. En outre, les enseignants semblent incriminer les apprenants dont ils dénoncent leur paresse, leur manque de discipline, leur laisser-aller, leur insouciance et leur négligence. Cependant, ces savoir-faire doivent faire l'objet d'un entraînement au préalable, ce que la majorité des enseignants ne fait pas. Alors, que doit-on attendre de la part de ces apprenants auxquels, les enseignants n'ont pas inculqué, semblerait – il, les instruments nécessaires pouvant leur faciliter le réinvestissement des connaissances acquises ?

Contrairement aux premiers, une minorité d'enseignants, soit 25%, déclarent que leurs étudiants n'ont pas de difficultés dans la restitution des savoirs et savoir-faire mais encore faudrait-il le prouver ?

Question 13

Vos étudiants, éprouvent-ils des difficultés à l'écrit ? Si oui, lesquelles ?

80 % des enseignants interrogés déclarent que leurs étudiants rencontrent des difficultés aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Concernant cette dernière aptitude, VIGNER, affirme que : « Ecrire ne consiste pas, à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolément, mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble, de manière à constituer un texte cohérent. » (Vigner, 1989 p.82). D'après cette citation de Vigner, le texte est un ensemble de phrases bien hiérarchisées. Mais pour que le texte soit compréhensible, plusieurs règles doivent être respectées, entre autres :

« La maîtrise du plan (introduction, développement, conclusion) ;

- Le classement des idées de manière cohérente ;
- La concordance des temps »;
- La bonne utilisation des articulateurs logiques etc...».

Malheureusement, tous ces points essentiels auxquels viendra s'ajouter celui de la ponctuation, sont négligés, voire ignorés par les étudiants, dans leur production écrite. Concernant cette dernière, les enseignants signalent au passage les erreurs des étudiants les plus fréquentes :

« Orthographe défectueuse ;

- Lacunes en vocabulaire (il ne s'agit pas de la maîtrise du vocabulaire de spécialité mais du lexique courant) ;
- non maîtrise de la morphologie ;
- Problème de cohérence textuelle (gestion approximative des connecteurs logiques, d'anaphoriques, subdivision en paragraphes, maîtrise de la ponctuation...) ».

En plus des défaillances orthographiques, grammaticales et syntaxiques, les enseignants ont par ailleurs, fait part des difficultés de compréhension écrite que rencontrent les étudiants : ils ont du mal à lire et à utiliser les textes et les ouvrages de référence qui leur sont soumis (leurs lacunes lexicales en sont, peut-être une raison). Ces enseignants soulignent également une absence de culture de référence. Ils insistent aussi sur le fait que leurs étudiants ont beaucoup de difficultés au niveau de la compréhension orale et de l'expression écrite. Selon eux, ces deux aptitudes sont

irréremédiablement liées. De plus, ces enseignants reprochent à leurs apprenants, leur lenteur, le fait de ne pas savoir écouter et retenir l'essentiel d'un discours professoral. En effet, ils ne sont pas capables de choisir, de sélectionner, de dégager l'essentiel du superflu et de synthétiser. Ils ont du mal aussi à suivre la logique de la pensée de l'exposant.

Selon certains, soit 15%, leurs étudiants auraient des difficultés uniquement à l'écrit. Ces enseignants considèrent la séance d'expression écrite comme une phase de synthèse ou de récapitulation de l'analyse orale. Mais ils signalent au passage que les activités inhérentes à l'écrit et la durée qui lui est consacrée sont insuffisantes. Concernant l'évaluation de cette aptitude, ils prennent en considération les critères suivants :

- « Le fond et la forme (morpho syntaxe, lexicale, progression des idées...) ;
- Le réemploi des acquis antérieurs, d'une manière correcte dans une production personnelle ;
- Le degré d'assimilation des structures étudiées, de la maîtrise de la composition des éléments d'une phrase, de la production et enfin, de la progression et de la culture de
- l'apprenant. Le problème qui se dégage est que l'on insiste sur l'évaluation de l'aspect linguistique plutôt que celle de l'aspect communicatif. »

Quant aux autres enseignants, soit 5%, leurs étudiants rencontrent énormément de difficultés à l'oral, dans la mesure où ils manquent de compétence discursive, comprendre l'autre, produire et interpréter des énoncés (et non pas des phrases), réaliser et interpréter des intentions de communication. Selon eux, cette aptitude en tant que séance proprement dite, n'est pas du tout visée dans les objectifs mais plutôt, de manière générale, l'expression écrite. L'apprenant trouve certains exercices oraux en lexicale et en syntaxe, par conséquent, il s'exprime oralement pendant la séance de compréhension écrite. Cette dernière est de manière générale, l'aptitude la plus visée mais malgré cela, les enseignants interrogés à ce sujet, jugent qu'elle est mal organisée car :

- « - Les questions qui accompagnent le texte doivent être abordées au préalable pour faciliter sa compréhension ;
- Les activités proposées sont insuffisantes ;
- Les mots difficiles sont généralement expliqués par l'enseignant, donc on ne cherche pas à autonomiser l'apprentissage puisqu'il y a peu d'effort de la part de l'apprenant ; mais cela est dû peut-être à la non motivation ou au désintérêt de ce dernier envers le français. » Concernant

l'évaluation de cette aptitude, elle est plutôt basée sur le dialogue (question, réponse), alors qu'elle peut être effectuée aussi par le biais du résumé, du lacunaire, du Q.C.M, de la prise de notes, etc... Le problème qui apparaît dans ce cas, se situerait donc, au niveau de la séparation des aptitudes.

Question 14

A qui ou à quoi attribuez-vous les difficultés de vos étudiants ?

Les enseignants sont unanimes pour remettre les difficultés de leurs étudiants sur le compte des facteurs suivants :

« Enseignement en français pour un public arabisé ;

- Incompréhension de la langue d'enseignement ;
- Programmes chargés, mal conçus et inachevés ;
- Volumes horaires trop gonflés et mal répartis ;
- Méthodes inadaptées ;
- Pratique de la méthode par les enseignants ;
- Absence de lecture et manque d'entraînement à la manipulation du dictionnaire, d'où aucun écho sur les plans linguistique et scientifique. »

Les réponses étant très nombreuses et variées, nous en donnons la substance : à l'université, l'autonomie de la documentation devient importante ; les étudiants se trouvent ainsi en face de documents, en majorité en langue étrangère, ce qui ne leur permet pas d'accéder au savoir, faute de base dans les domaines de la compétence linguistique et de la communication. Donc, le problème des étudiants réside dans la formation reçue dans le cycle secondaire, considérée comme insuffisante, d'où la reconnaissance de leur blocage.

Notons aussi, le fait que la formation des enseignants laisse à désirer puisque 90 % de ces derniers reconnaissent que leur formation est loin de correspondre à la pratique : ce qu'ils apprennent en théorie est une chose, ce qu'ils rencontrent sur le terrain en est une autre. Autrement dit, la formation scientifique reçue par le futur enseignant à l'université, n'est pas toujours adaptée au public du cycle secondaire :

- Soit elle est insuffisante ;
- Soit elle est jugée trop élevée pour les apprenants et là, l'enseignant a la sensation de perdre son temps. En effet, lui qui, à l'université, était habitué à des théories et des critiques de haut niveau, se retrouve face à des lycéens qui, dans certains cas, ont toutes les peines du monde à rédiger deux lignes cohérentes.

Les enseignants soulignent également que leurs étudiants ont des problèmes à propos

de la compréhension et du réemploi de la terminologie dont le (s) sens ne sont pas uniformes, ce qui prête à équivoque. Ils dénoncent, en outre, la mauvaise maîtrise de la langue ainsi que le manque de culture générale, d'où l'ignorance des faits sociaux, des problèmes régionaux, nationaux ou internationaux. En plus, ils constatent l'absence de motivation, de sérieux et de responsabilité chez les étudiants, ce qui freine la progression des cours et leur donne un contenu qu'ils ne sont pas capables d'assimiler. Face à ce constat sévère, ces enseignants ne cessent de se demander s'il doivent « progresser », en faisant comme si le niveau était homogène ou bien faire du « cas par cas » au détriment du programme à réaliser. Voilà tout le problème.

Question 15

Pensez-vous que l'école primaire ait une part de responsabilité dans cet état de fait ?

- Oui
- Non
- Pourquoi

Presque tous les enseignants, soit 94 %, reconnaissent une grande part de responsabilité à l'école primaire car elle représente le premier palier du système éducatif au cours duquel les apprenants sont censés recevoir des apprentissages de base où se développent toutes les formes d'intelligence. Mais au lieu d'insister sur les apprentissages fondamentaux qui consistent à lire, à écrire et à compter, l'école primaire focalise son enseignement sur des matières où l'apprenant se voit condamné à apprendre par cœur, comme un perroquet, particulièrement en éducation islamique, en sciences naturelles et en histoire / géographie.

De plus, l'enseignement chevauche sur plusieurs langues à la fois (arabe, français, anglais) et les programmes, sont trop chargés et trop durs à assumer : les élèves sont saturés, ce qui entraîne une asthénie neurologique et par la même, une espèce de dégoût et de relâchement de la part de l'élève. Quant à la progression, elle se fait de façon plus ou moins logique durant les deux premières années de français mais en troisième année, le passage de la phrase au texte (trop long), se fait de manière trop brusque, d'où une véritable rupture entre les cycles primaire et moyen.

Une petite minorité d'enseignants composée de 06 % conteste, pourtant, cet état de fait sous prétexte que, dans le cycle primaire, la motivation est très grande puisque l'enseignement repose surtout sur le concret et l'environnement de l'enfant C'est plutôt au niveau du collège et du lycée que le passage du concret à l'abstrait ne se fait pas. Par contre, nous pensons qu'il serait tout à fait logique que l'Ecole primaire ait une part de responsabilité dans cet état de fait dans la

mesure où c'est elle qui procure un enseignement de base à tout apprenant comme c'est elle qui le prépare et le façonne à sa manière, dès son jeune âge.

2.1.7. Questionnaire destiné aux étudiants

Question 1

Indiquez votre :

- Age :
- Sexe :
- langue maternelle :
- filière

La majorité du public interrogé est de sexe féminin (88%) contre un taux de (12%) de sexe masculin. Cela dit, n'oublions pas de souligner au passage que le public féminin constitue plus de 80 % de la totalité des étudiants inscrits à l'université ; cela serait dû, sans doute, au fait que les filles n'ont en tête, pour la plupart, que la réussite dans leurs études, une manière de prouver à notre société conservatrice leurs capacités. Par contre, les garçons pensent qu'ils n'ont rien à prouver sur le plan des études ; ils sont plutôt plus préoccupés par d'autres problèmes, d'ordre économique, sentimental et social.

Concernant leur âge, il varie d'un étudiant à un autre :

- 38% des étudiants ont moins de 20 ans ;
- 32% des étudiants ont plus de 20 ans ;
- 30% des étudiants ont 20 ans.

Quant à la langue maternelle, elle est représentée par un pourcentage de 66% pour les étudiants arabophones et par un taux de 34% pour les étudiants berbérophones.

Question 02 (à traiter)

Où habitez-vous ?

Bien que l'université Saad Dahleb soit située dans une ville de densité moyenne, en l'occurrence Blida, avec une population dépassant les 100.000 habitants, le découpage administratif des étudiants qui y sont affectés fait qu'une proportion non négligeable de ceux-ci (soit près de 69% selon les données du Vice Rectorat de la Pédagogie) proviennent des régions limitrophes (Ain-Defla, Chlef, Djelfa Tipaza,) ou de zones rurales de la région telles les bourgades de Boufarik pour ne citer que les douars de Hallouiya, Guerrouaou, Sidi-Aid, Amroussa, ou des petites villes telles Chebli, Bouinan , Bougara, El-Affroun... Le dénominateur commun à toutes ces zones de provenance est qu'elles sont quasiment toutes suburbaines, à vocation agricole : les services publics y manquent grandement et les établissements scolaires des

3 paliers reçoivent peu d'enseignants de langue française, souvent des contractuels ou des vacataires très peu au fait des méthodes d'enseignement ou comblent le déficit par des enseignants d'autres matières en complément d'horaire (profs d'Hist.Géo. d'Anglais...)

Question 03

Avez-vous choisi d'étudier en français ?

- Oui
- Non

Plus de la moitié des étudiants interrogés (60%) ont répondu qu'ils n'ont pas choisi leur filière pour les raisons suivantes :

- « moyenne obtenue au bac insuffisante ;
- orientation administrative inadéquate ;
- choix des parents ;
- appréhension d'autres filières... »

Suite aux réponses récurrentes des étudiants questionnés, nous constatons que ces derniers n'ont pas pu s'inscrire dans la filière voulue. Ils se retrouvent dans telle ou telle filière par le biais de l'administration ou le choix des parents : c'est surtout le cas des filles pour lesquelles le père joue le rôle de « patron », c'est lui qui choisit pour elles.

Certains demandent leur transfert dans telle filière pour cause d'éloignement. D'autres pensent que telle filière est plus abordable que l'autre. Enfin, il y a ceux pour lesquels l'orientation vers une filière quelconque est la seule possibilité qui s'offre à eux. En conséquence, le choix non personnel de ces apprenants résignés à demeurer dans une filière imposée, mène nécessairement à la non motivation ou au désintérêt, vis-à-vis de leurs études. En effet, l'apprenant se retrouvant dans une situation d'apprentissage qu'il n'a pas choisie et qui, de surcroît ne lui convient pas, rejette ce qui lui est offert et, du coup, il est prédisposé à une situation de blocage.

A l'inverse des premiers, 40% des étudiants interrogés ont choisi leur filière. Leur motivation vis-à-vis de cette dernière, les encourage et les incite à percer dans leurs études plus tard. Ce choix personnel fait par goût, par amour, les exhorte à redoubler d'efforts, à aller de l'avant, en vue de réussir dans la réalisation de leurs projets d'avenir.

Question 4

Est-ce que vous avez des difficultés ? Si oui, à quel moment les ressentez-vous ?

55% des étudiants interrogés éprouvent des difficultés pendant les cours magistraux et 34% pendant les travaux dirigés. Ce qui nous mène à dire que les difficultés des étudiants apparaissent pendant les deux séances. A titre d'exemple, dans le cas de l'enseignement des mathématiques, outre les difficultés d'expression, l'essentiel des difficultés d'expression écrite des étudiants se situent au niveau de :

- l'utilisation des marqueurs temporels, de quantification et de définition,
- l'utilisation des articulateurs logiques dans la rédaction d'un texte mathématique (d'une démonstration par exemple),
- la maîtrise de la cohésion et de la progression d'un texte.

Par contre, le reste des étudiants estimés à 11%, ont préféré ne pas répondre à la question, la jugeant, selon leurs aveux, trop personnelle ou trop générale :

- dans le premier cas, la personne interrogée évite de répondre afin de ne pas s'impliquer ;
- dans le second cas, sa réponse est banale.

Question n° 5

Est-ce que vos difficultés viennent surtout de votre niveau en français ?

Les réponses les plus fréquentes et plus nombreuses (une centaine environ) obtenues pour cette question sont les suivantes :

« Pas seulement. Il y a beaucoup de travail. Les professeurs donnent beaucoup de connaissances, mais il faut du temps aussi pour se rappeler les cours que nous avons déjà eus au lycée, ou comprendre les nouvelles connaissances qu'on apprend ici. On n'a pas beaucoup de temps pour faire tout ça, car nous avons cours toute la journée, et après, dans la chambre, on ne peut plus rien faire. Quand je prends un polycop, j'ai aussi des problèmes pour lire, parce qu'il y a des mots très importants que je dois chercher dans le dictionnaire et ça ne va pas vite ;

- c'est fondamental le temps aussi. On n'a pas le temps de tout faire. Les gens qui connaissent la langue ont un avantage sur nous, c'est logique. Les programmes sont faits pour eux ;
- Tous les cours sont bons, mais certains étudiants ne suivent que les cours qui les intéressent. Peut-être qu'il serait bon pour nous de choisir seulement quelques cours. Si je continue comme ça, je crois que je ne vais pas apprendre beaucoup de choses ;
- Les cours sont très nombreux. Ils sont faits très vite. Je crois que le problème du temps est fondamental : dans le cours, dans le programme ;

- Il y a deux choses où concentrer l'effort : comprendre le sens, le contenu et aussi la langue du professeur. Si nous voulons préparer une licence de français, nous devons comprendre tout. Mais ce n'est pas vrai, parce qu'il y a des différences d'âge, de formation... Tout ça fait que chaque personne est un problème particulier, on ne peut rien généraliser ;

- Dans un groupe d'amis, je peux parler, dans le cours, je ne peux pas. Plus on explique, moins je comprends. Si je demande quelque chose, je vais dire une bêtise, et les autres rient. Tu parles pour faire rire. Ce problème existe ».

Question 6

Trouvez-vous que l'apprentissage du français est :

- Difficile ?
- Facile ?
- Pourquoi

La majorité des étudiants, à 86%, trouvent que le français est une langue difficile à apprendre à cause de la façon dont il est appris et enseigné.

Le reste, évalué à 10%, évoque des raisons qui n'ont rien à voir avec la difficulté (supposée) du français. Je cite :

« Mauvaises bases en français ;

- Classes surchargées ;
- Enseignants mal formés ;
- Familles nombreuses et souvent mal logées ;
- Parents analphabètes etc. ».

A l'inverse, 04% des étudiants interrogés jugent que le français est une langue facile à apprendre, car il suffit juste de l'aimer, de ne pas la considérer comme une langue hostile ou ennemie, de vouloir fournir des efforts en vue de la maîtriser, d'où le choix de la filière et le rôle déterminant de l'enseignant qui l'est tout autant : c'est à lui de motiver les apprenants, de suivre le rythme et la progression de chacun d'eux, pour mieux les guider vers le succès. Pour ce faire, l'enseignant doit fixer des objectifs d'apprentissage en fonction des besoins de ses apprenants, au lieu de se plaindre de leur incompetence à atteindre le niveau fixé par l'institution.

Question 07

Pour votre compréhension, faites-vous appel à la langue arabe ?

- Parfois
- Jamais

- Souvent

47 % des apprenants interrogés affirment qu'ils font appel, parfois, à l'usage de la langue arabe en classe pour comprendre et mettent en avant les arguments suivants :

« Pour l'explication de mots difficiles et scientifiques;

- Pour mieux comprendre, tout simplement ;
- Pour mieux travailler et avoir de meilleures notes ;
- On doit toujours faire appel à la langue arabe, nous sommes quand même des musulmans ;
- Pour approfondir nos connaissances et comprendre dans les deux langues ».

En effet, pendant notre enquête, nous avons pu observer des étudiants en train de prendre des informations en langue arabe quand ils décodent un message oral, et qu'ils n'arrivent pas, cependant, à transcrire ces informations en langue française, vu qu'ils sont confrontés à des problèmes d'ordre linguistique et communicatif.

40 % de notre public, à l'inverse, affirment ne jamais avoir recours, à la langue arabe pour les raisons suivantes :

- « Nous voulons apprendre la langue française sans avoir recours à la langue arabe ;
- C'est une méthode déconseillée par les pédagogues : nous devons toujours apprendre une langue, sans faire appel à une autre qui est totalement différente ;
- Cela n'a aucun sens ;
- Traduire c'est trahir ;
- Le français est la langue de la science, donc du savoir ; je suis appelé à travailler dans cette langue et pas dans la langue arabe ;
- Même la traduction soulèverait des problèmes, car un seul mot en arabe peut avoir plusieurs sens à la fois ;
- Le français est plus facile que l'arabe, d'ailleurs je parle et comprends mieux en français qu'en arabe ».

Comme nous pouvons le constater, à travers ces réponses, cette tranche d'apprenants rejette l'idée d'avoir recours à la langue arabe pour satisfaire leur compréhension. Selon eux, cette technique n'est pas utile, dans la mesure où elle présente plus d'inconvénients que d'avantages, surtout dans les filières scientifiques où il s'agit d'utiliser plutôt un français technique ; en conséquence, la traduction serait « stérile » et sans grands apports au niveau de la compréhension des cours.

En revanche, une minorité égale à 13 %, quant à elle, note souvent des informations, en langue arabe. Cette catégorie d'apprenants a probablement recours à cette dernière car, ils s'expriment plus aisément en arabe qu'en français.

Question 08

Quand vous écrivez, à quoi faites-vous le plus attention ?

- Le fond
- La forme
- Les deux

75 % des étudiants interrogés pensent qu'à l'écrit, c'est le fond qui compte le plus, suite aux réponses que nous avons soigneusement relevées :

« C'est le message qui compte ;

- Pour essayer de se faire comprendre ;
- Parce que je fais beaucoup de fautes d'orthographe ;
- Parce que c'est le contenu d'un écrit qui compte, pas sa forme ;
- L'essentiel, c'est que l'idée ou le message passe ».

A la lumière de ces réponses, les étudiants actuels semblent n'accorder aucune importance à l'écrit. Ce comportement, quelque peu négatif vis-à-vis de l'écrit ne serait pas fortuit. A cet effet, de part notre expérience et à titre purement indicatif, nous n'avons qu'à évoquer les « ravages » de la question d'expression écrite lors de l'examen du baccalauréat : les taux de réussite, dans les établissements, à l'échelle nationale, dépendent énormément de la performance de chaque candidat, en matière de la production écrite, vu la note réservée à cet exercice, par rapport à la note globale de l'épreuve.

Ce constat décourageant nous pousse à nous pencher sur les principales raisons du rejet de cette activité par nos apprenants, et sur les réactions, les attitudes des enseignants face à ce blocage dont nous nous permettrons d'avancer quelques causes, susceptibles d'être à l'origine de l'écrit

- Le niveau très bas de la compétence communicative des apprenants n'encourage pas à la production écrite ;
- L'absence de lecture est à l'origine de l'inexistence d'une activité d'écriture ;
- Les apprenants construisent des représentations négatives de l'acte d'écriture ;
- L'enseignement de l'écrit, dans l'unité didactique manque de méthode et d'efficacité ;
- Les thèmes abordés dans les questions de production écrite ne sont pas motivants.

13 % des étudiants pensent le contraire ; selon eux, c'est la forme qui est plus importante car :

- « Moins on fait de fautes à l'écrit et moins on est sanctionné ;
- C'est impardonnable de faire des fautes ;
- C'est à travers une bonne écriture que nous sommes bien compris ; sans cela nous sommes perdus ;
- Pour comprendre quelqu'un, il faut d'abord comprendre son écriture, autrement il y a obstacle »

Cependant, 12 % du public interrogé pensent que les deux (fond et forme) sont indissociables, parce que :

- « Ils sont complémentaires ;
- Si l'on écrit pas correctement, on ne sera jamais compris, donc nos messages n'arriveront jamais chez nos lecteurs ».

A travers les réponses de cette catégorie d'apprenants minoritaires, il nous paraît évident que le fond ne peut être transmis qu'à travers la forme ; si l'acte d'écriture est défaillant, la compréhension du message est interrompue. En conséquence, les deux composantes (fond et forme) de la production écrite sont indissociables, et que l'indissociabilité de ces deux activités n'est point à démontrer.

Question 09

Arrivez-vous à vous exprimer par écrit en français ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

Nous estimons le nombre d'étudiants à avoir répondu positivement à 32 %. Selon leurs dires, ils pensent arriver à s'exprimer par écrit, comme l'indiquent leurs réponses :

- « Je trouve très facilement les mots qui peuvent exprimer mes pensées ;
- Même en faisant des fautes, je sais que je me fais comprendre de tous ;
- J'ai un journal intime et il m'aide à écrire tout ce que je veux dire sans difficultés ;
- Je parle très bien français et, bien parler aide à bien écrire et vice versa ;
- Je suis habituée à la rédaction et à la dictée ;
- Je m'exprime mieux à l'écrit car je ressens plus de liberté ;
- J'ai plus le temps de réfléchir à l'écrit alors qu'à l'oral il faut être spontané ».

Suite à ces réponses, tout porterait à croire que cette catégorie d'étudiants ne rencontre pas de difficultés à l'écrit. Mais, grâce à notre position d'enseignant et de par notre longue expérience,

nous doutons fort de l'objectivité des réponses formulées par ces étudiants. Même si ces derniers prétendent maîtriser l'activité de l'écrit, ce jugement hâtif et irréfléchi ne reflète pas du tout la réalité. En effet, notre enquête menée auprès des étudiants des filières scientifiques de l'université de Blida, démontre tout à fait le contraire. La majeure partie de ces étudiants présente une déficience d'expression française très importante. Ce défaut de non maîtrise de la langue constitue pour eux un grand handicap pour l'appréhension des cours qui leur sont dispensés, et par voie de conséquence une difficulté de plus dans leur apprentissage.

A titre d'exemple, si l'on venait à observer le cas de l'enseignement des mathématiques, outre les difficultés d'expression orale, l'essentiel des difficultés d'expression écrite des étudiants se situent au niveau de :

- L'utilisation des marqueurs temporels, de quantification et de définition ;
- L'utilisation des marqueurs logiques dans la rédaction d'un texte mathématique (d'une démonstration par exemple) ;
- La non maîtrise de la cohésion et de la progression d'un texte.

Nous tenons à signaler au passage que les difficultés relevées ci-dessus ne sont pas inhérentes uniquement aux étudiants du premier cycle : en fait, nous les retrouvons aussi chez les étudiants du second cycle, voire même du troisième cycle. D'autres par contre, à 68 %, avouent ne pas pouvoir s'exprimer aisément à l'écrit, comme l'indiquent leurs réponses :

- « L'écrit est ma bête noire ;
- J'ai un lexique et un vocabulaire très limités ; c'est pourquoi je n'écris pas beaucoup en français ;
- C'est plus facile à l'oral ;
- Je ne parle pas français, donc j'ai des problèmes d'expression écrite ;
- Seuls les écrivains peuvent dire tout ce qu'ils veulent en français ;
- Je suis bloquée, car je n'ai jamais vraiment donné une grande importance à l'écrit ».

L'écrit diffère de l'oral et il est évident que, s'exprimer à l'oral est beaucoup plus facile que de s'exprimer à l'écrit. L'écrit est régi par une norme, des règles à respecter et à appliquer ; l'oral, quant à lui, est comme la parole : il est personnel et très varié. Or, nous doutons que tous les étudiants puissent écrire librement tout ce qu'ils veulent pour la simple raison qu'ils ne maîtrisent pas toutes les joies de l'écrit, en l'occurrence : le respect de certaines règles d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, la cohérence des expressions, la cohésion et l'accord des phrases par

les articulateurs logiques etc., sans oublier la ponctuation, cet art qui n'est pas mis en valeur par les étudiants et même par les enseignants.

En résumé, l'étudiant algérien est confronté à d'énormes difficultés. D'une part, il ne sait plus s'exprimer oralement de façon correcte ; il ne maîtrise aucune langue ; il utilise dans une même phrase, des mots appartenant à différentes langues, en l'occurrence, l'arabe, le berbère, le français, puisés dans le répertoire emmagasiné dans sa mémoire et, souvent il recourt à des substituts pour tenter de s'exprimer dans une nouvelle langue. D'autre part, il n'arrive pas à s'exprimer par écrit vu qu'on ne lui a pas appris à décrire, à narrer, à analyser, à synthétiser et à produire de façon personnelle.

Question 10

Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés ?

D'après les réponses données par les étudiants, lorsqu'ils ont des difficultés à poursuivre une activité d'expression écrite, ils ont recours à plusieurs stratégies, entre autres :

- essayer de trouver la solution soi-même ;
- faire appel à l'enseignant pour lui venir en aide ;
- solliciter le camarade d'à côté ;
- consulter le dictionnaire ;
- avoir recours au système de compensation, en utilisant carrément la langue arabe ;
- ou bien adopter l'évitement par l'utilisation d'un espace blanc au lieu et place du mot ou expression ignorés.

Question 11

Quand utilisez-vous le français ?

Concernant cette question, les circonstances d'utilisation du français diffèrent d'un étudiant à un autre : certains y font appel de manière courante et régulière, d'autres à l'occasion de circonstances bien déterminées. A titre d'exemples :

- « J'essaie de parler en français seulement dans le cadre des études et de la recherche ;
- Je ne parle français que quand je suis obligé (en cours, en T.D. et en T.P.) ;
 - Avec tous ceux qui sont francophones ;
 - Je parle en français partout et tout le temps ;
 - Avec mes parents, mes amis et mes professeurs ;
 - Lorsqu'on est en présence d'un étranger (Malien, Tchadien, Nigérien), on est obligé de parler en français ».

Comme nous pouvons le remarquer, l'utilisation du français semble se manifester dans trois situations bien distinctes : au foyer, à l'université et dans les échanges conversationnels. Cependant, une grande majorité d'étudiants interrogés, soit 90 %, s'accordent à dire que le français est beaucoup plus utilisé en milieu universitaire que dans la rue et les foyers. En effet, les étudiants ont recours à cette langue pendant les cours avec leurs enseignants et en dehors des cours, lors de leurs échanges langagiers avec leurs camarades.

De plus, chez ces derniers, dont le taux est évalué à 90% , nous avons constaté que l'usage du français est beaucoup plus fréquent chez les filles que chez les garçons. Les filles manipulent souvent le français dans le domaine de la gastronomie (recettes de cuisine) et dans le domaine de la mode (vêtement, coiffure, chaussure, maquillage etc.) et même dans celui des études supérieures avec une évolution qui montre aussi que les filles fréquentent à des degrés différents l'ensemble des filières. En 1990, aucune étudiante n'était inscrite en sciences appliquées, leur part a atteint en 2006, 30,2 %. Les filières médicales ont constitué en 2000, le bastion des filles, leur part représentait 58,9 % de l'effectif total de cette filière. Selon le CNES (Conseil National Economique et Social) « *la discipline de sciences médicales a toujours constitué un secteur attractif pour des raisons sociales et pratiques* ». C'est-à-dire une meilleure considération de la société et de la famille. Ce métier permet à la femme de concilier la vie professionnelle et familiale : travail en demi journée, cabinet privé...

Et même s'il est difficile de cerner les motivations qui déterminent le choix des filières pour les filles, après examen de la répartition des effectifs par filière, cette analyse donne à penser que les préjugés qui obligeaient l'orientation des filles vers les filières censées être mieux adaptées aux spécificités féminines et qui offrent souvent accès à des emplois féminins sous-payés tels que l'enseignement, le secrétariat et autre, commencent à céder place aux filières technologiques dites masculines. Par ailleurs, selon l'enquête de 1997 de Mme Freha dans « *Femmes algériennes, la révolution silencieuse* » à travers laquelle, il est démontré que les parents et plus particulièrement les mères rejettent massivement le mariage de leurs filles à 18 ans ; elles sont nombreuses à souhaiter que leurs filles poursuivent leurs études universitaires et ne veulent pas que ces dernières aient le même destin qu'elles. Ainsi, beaucoup de parents acceptent et encouragent leurs filles à se déplacer vers des villes universitaires. Selon la même enquête, « La proportion des filles dans l'ensemble des résidents en cités universitaires, dérisoire dans les années 70, est passée à 55.1 % en 2003 ».

Les statistiques sont affirmatives, le nombre des filles dans le système éducatif est important.. A partir du cycle secondaire, ce constat est fait. Les filles sont plus présentes face à une déperdition des garçons. Ces derniers préfèrent travailler et entrer dans le monde professionnel. Nous tenons à signaler que ce constat est valable surtout dans les grandes villes.

. Quant aux garçons, ils utilisent plutôt le français dans le domaine de la « drague », comme art de séduction. Ils l'utilisent aussi dans le domaine sportif, quelquefois dans le domaine politique, mais ils n'accordent pas la même importance à la mode. Ils ont plus tendance à arabiser certains mots du genre « marka » pour la marque, en usant du nom du fabricant pour nominaliser l'objet (Timberland, Adidas...), dans le domaine de la chaussure.

Dans le département de français, le taux d'abandon, pour cause de difficultés à poursuivre le cursus universitaire, est de 18,69% des étudiants inscrits en septembre 200

Pour preuve, le tableau statistique que nous avons recueilli auprès de la scolarité du Département résume bien la situation comparative entre les filles et les garçons en phase de préparation d'une licence de français et les résultats chiffrés parlent d'eux-mêmes.

Année D'études	Nombre d'inscrits			Nombre de redoublants			Transferts Abandons		
	filles	garçons	Total	filles	garçons	Total			total
1. Année	515	157	672	232	78	310	40	80	120
2. Année	706	226	932	191	69	260	49	67	116
3. Année	181	48	229	79	42	121	26	37	63
4. Année	387	79	466	206	33	239	2	20	22

Tableau récapitulatif des statistiques recueillies dans d'autres départements

.	Nombre d'inscrits			Nombre de redoublants			Nombre d'abandons		
	filles	garçons	total	Filles	garçons	total	Filles	Garçons	total
Agronomie	127	75	202	08	12	20	08	11	19
Architecture	108	139	247	10	54	64	19	06	25
Biologie C.court	190	67	257	40	23	63	37	18	55
Biologie C.long	430	111	541	28	41	69	76	29	105
Chimie industrielle	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Médecine	174	117	291	55	45	100	12	11	23
Pharmacie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sciences vétérinaires	120	152	272	18	29	47	26	24	50
Technologie	563	824	1387	151	206	357	29	33	62

En revanche, le seul domaine exclu des pratiques conversationnelles des étudiants est bel et bien celui de la religion. Le domaine de cette dernière est le seul à pouvoir échapper à la langue française. L'arabe étant la langue sacrée du Coran, l'Islam ne peut être dit et pensé qu'en arabe. Dès qu'on aborde les questions d'ordre religieux (pas forcément politisées), certains étudiants, soit 10% se réfugient dans un arabe classique. Le sacré de la religion est reporté sur la langue. Et qui dit « langue sacrée », dit nécessairement atteinte à la souveraineté nationale.

Enfin cette situation, pour le moins étrange, que vivent les locuteurs algériens se résume comme suit :

- Le français, dans le débat idéologique, est la langue du colonisateur et de l'impie ;
- A l'école primaire, le français est la première langue étrangère obligatoire dès la 2ème année de scolarité ;
- Au niveau social et culturel, sa présence est quasiment permanente (presse, T.V et radio).L'élève, l'étudiant puis le citoyen algérien, dans ses représentations, va osciller en permanence entre deux pôles : l'un négatif qui lui rappelle constamment la colonisation et l'autre positif qui ancre cet apprenant algérien dans son siècle et lui permet l'ouverture sur le monde extérieur.

Ce constat nous mène à conclure que les trois langues recensées, même si elles cohabitent et arrivent à s'imbriquer dans certains domaines d'utilisation gardent chacune des terrains précis :

- L'arabe classique, pour l'écrit officiel, le religieux, les médias, l'école, laissant l'intimité, le familial, le quotidien à l'arabe dialectal ou au berbère.
- Le français, quant à lui, est réservé à des domaines de plus en plus restreints et spécialisés une partie de la diplomatie, haute technologie, médecine, enseignements spécialisés

Les deux catégories de sujets qui s'affrontent sont les arabophones monolingues et les francophones qui ne maîtrisent pas l'arabe classique ; les véritables bilingues refusent la polémique avec les uns ou les autres.

Cependant, la plus grande évidence est que le français continue d'exister socialement même si politiquement, on lui attribue le statut de langue étrangère, statut en complète contradiction avec le vécu. Nous accepterions volontiers ce statut si on nous citait un seul exemple, de par le monde, où une langue étrangère est parlée par autant de locuteurs.

Question 12

Quelle langue utilisez-vous en dehors de la classe ?

D'après notre enquête, 70 % des étudiants interrogés ne sont pas encouragés par leurs parents à parler en français. Observons leurs réponses :

- « Mes parents s'en moquent ;
- Mes parents ne le parlent pas, comment voulez-vous qu'ils m'encouragent à le parler ?
- Ce n'est pas notre langue maternelle, c'est celle du colonisateur ;
- On ne le parle pas à la maison car c'est « haram » (péché) ».

Cette catégorie d'apprenants présente trois situations de rapports à la langue française, lesquelles relèvent d'un rejet lié aux représentations suivantes :

- Langue non valorisante sur le plan économique et social ;
- Langue du colon, donc celle de « l'ennemi » ;
- Langue opposée à l'arabe, cette dernière étant porteuse de valeurs culturelles et civilisationnelles authentiques liées aux fondements du Coran (langue sacrée) ; le français, bien entendu, considéré comme la langue de « l'autre », en l'occurrence le chrétien.

A l'inverse, 30 % des étudiants interrogés affirment que leurs parents les encouragent à parler en français ; voici quelques-unes des raisons avancées :

- « C'est une richesse de plus pour être ouvert à un autre monde et découvrir de nouvelles choses ;

- Les parents sont conscients que le français est nécessaire dans la vie active ;
- Ils m'ont toujours parlé en français, et eux-mêmes travaillent dans cette langue ;
- Mon père est francophone et je discute beaucoup avec lui ;
- Mon père est francophone et il a toujours tenu au fait que nous devons parler en français ;
- Ils ne veulent pas que je meure idiot ;
- C'est de leur devoir de m'encourager, pour avancer dans la vie on a besoin de l'encouragement de ses parents ;
- Pour réussir dans ma vie professionnelle ;
- Mes parents ne parlent pas le français, mais ils aimeraient beaucoup me voir le parler;
- Pour pouvoir communiquer sans difficultés dans cette langue ;
- Ils connaissent la valeur de cette langue ».

Pour résumer ces réponses positives, nous dirons que dans l'ensemble, le français est remis sur son piédestal (les parents ayant pris conscience tardivement des bienfaits de cette langue), en tant que langue de modernité, de savoir et d'universalité. L'accès à la parabole et la réception des multiples programmes télévisés français (dont le programme de dessins animés « Piwi », destiné aux tous petits enfants) sont des indices évidents d'une redéfinition familiale d'un apprentissage linguistique parallèle à celui présenté par l'école ; ensuite l'inscription aux cours particuliers du soir, dispensés en français, pour améliorer le niveau des apprenants et se présenter aux examens du DELF et du DALF, au sein des centres culturels français et leurs annexes, montre combien l'intérêt pour le français est sans cesse grandissant.

Question 13

Votre formation dans les cycles précédents, vous aide-t-elle à aborder votre cycle universitaire ?

- Non
- Oui
- Pourquoi

74 % des étudiants interrogés affirment que leur formation dans les cycles précédents, en langue arabe, ne les aide pas du tout à aborder leur cycle universitaire, comme l'illustrent leurs réponses :

« les connaissances sont les mêmes mais la langue a changé et c'est très dur de suivre mes cours normalement ;

- au contraire, en français on comprend mieux ;
- la langue arabe a des influences néfastes sur notre suivi universitaire ;

- vu ma filière, ce que j'ai étudié en arabe avant, ne me sert à rien, maintenant que j'étudie en français ».

Au vu de ces réponses, la formation des étudiants, dans les autres cycles scolaires en langue arabe, ne semble pas les aider dans le cycle supérieur ; au contraire, ils ont plus l'impression que ce n'était pour eux qu'une perte d'énergie et de temps.

Les étudiants ayant répondu affirmativement à cette question sont estimés à 26 %. Chacun d'eux a justifié son point de vue à sa manière :

- « On fait des choses en mathématiques, en physique et en chimie, qu'on a déjà vues au lycée ;
- nous avons besoin de notre formation dans les cycles précédents en arabe pour l'assimilation des informations ;
 - même enseignées en arabe, les matières que nous avons étudiées sont très importantes pour nous permettre d'avancer dans notre cycle universitaire ;
 - les cycles précédents sont les piliers de notre scolarité ».

D'après les réponses de la première tranche d'étudiants, ces derniers reconnaissent que leur formation dans les cycles précédents est loin de les aider pour aborder le cycle supérieur. En effet, en Algérie, les apprenants se retrouvent dans un contexte plurilingue très complexe, vu la coexistence des langues en présence : l'arabe dialectal, l'arabe classique, le berbère et le français. Nous n'avons pas besoin de démontrer la complexité de cette situation de plurilinguisme car nous n'avons qu'à observer les échanges langagiers quotidiens des étudiants algériens pour remarquer une alternance codique spectaculaire.

Cependant, cette dernière présente des inconvénients sur les productions émises car à force de passer d'une langue à l'autre, les locuteurs algériens finissent par ne maîtriser aucune d'elles. En outre, les enseignants ont du mal à gérer la situation concernant les phénomènes d'interférences qui ne font que prendre de l'ampleur ; à cet effet, les enseignants s'avouent désarmés car ils n'arrivent plus à les corriger, étant donné qu'à chaque fois que l'apprenant se trompe, ce dernier se contente de remettre la cause de son erreur sur le compte du fait « d'avoir pensé en arabe ».

Question n° 14

Aimez-vous la langue française ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

Une grande majorité (88 %) aime la langue française et pour différentes raisons :

- « Pour pouvoir communiquer et travailler.
- C'est une langue poétique ;
- Elle est passionnante et riche ;
- Elle me permet de comprendre, d'être compris et d'apprendre de nouveaux savoirs;
- C'est la langue des sciences et de la civilisation;
- Elle m'est très douce ;
- Elle facilite les relations internationales ;
- C'est une très belle langue ;
- Pour la culture française ».

12 % des étudiants, quant à eux, n'aiment pas la langue française au regard des réponses suivantes :

- « Ce n'est pas ma langue maternelle ;
- Elle est difficile ;
- C'est à cause d'elle que je suis dégoûté de l'université ;
- Elle est la langue des colonisateurs, il ne faut pas oublier notre passé et notre histoire ».

Il est évident que ceux qui n'aiment pas la langue française sont généralement « les arabophones », ceux qui éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer en français. Evitant le plus souvent de prendre la parole au risque de mettre à nu leurs lacunes en français, ils se résignent, la plupart du temps, au silence ou à construire des énoncés « approchés » très simples, du genre : « oui », « bien sûr », « évidemment », « d'accord »...etc.

Nous pensons qu'aimer une langue comme ne pas l'aimer, relève de nombreux facteurs ; mais le plus important reste le milieu dans lequel nous nous épanouissons : s'il est favorable pour l'apprentissage d'une langue, nous l'aimerons et la parlerons ; si, au contraire, le milieu n'y est pas favorable, nous ne l'aimerons pas et la parlerons encore moins, en cas de « nécessité oblige ».

Question 15

Que représente pour vous la langue française ?

A cette question, chaque étudiant a laissé libre cours à ses sentiments et surtout à ses représentations :

- « Elle est la langue des sciences et de la technologie ;
- La civilisation, le progrès, les lumières et la liberté ;

- La poésie et la littérature ;
- La douceur et la sensualité ;
- L'image d'un homme lettré ;
- Un outil de travail et de réussite;
- La langue des femmes ;
- Moyen d'ouverture sur le monde extérieur ».

Tous les étudiants s'accordent à dire que la langue française représente pour eux, la langue de la modernité et de la science. L'image positive qu'ils se font du français est liée à la modernité et à la technologie. C'est bien simple : quand un étudiant a envie de dévaloriser son camarade, il dit de ce dernier qu'il ne sait pas s'exprimer en français. Parmi les réponses des étudiants, trois détails bien déterminés sont mis en relief :

- « L'image d'une personne cultivée ;
- Etre moderne ;
 - Etre ouvert sur le monde ».

Ces trois points bien distincts qualifient l'image inconsciente de celui qui use de la langue française :

- Le premier détail renvoie à la valorisation sociale. Une personne qui s'exprime couramment en français donne l'image de quelqu'un de bien, de cultivé.
- Le second détail relève de la modernité, de la civilisation. Etre moderne, c'est s'assimiler au monde occidental, et à la société de consommation dont rêvent les jeunes algériens.
- Quant au troisième et dernier détail, il fait référence à la science et à la culture. Ce canal nous permet de nous ouvrir sur le monde extérieur, d'être informé sur les dernières découvertes concernant la médecine en passant par le sport et la mode.

Question 16

Que pensez-vous de la langue française et de son utilisation ?

Question 17

Est-ce- une langue facile ou difficile ?

Question 18

Est-elle une langue délicate, aristocratique et féminine ?

Question 19

Pourquoi préfère-t-on l'anglais au français ?

Question 20

Pourquoi la langue française n'est-elle pas une langue internationale ?

Les cinq dernières questions (16 – 17- 18 – 19 - 20) portent évidemment sur les stéréotypes que se sont faits les étudiants à propos de cette langue dont nous vous proposons les réponses relevées par nos soins :

- *Langue belle*

« L'image qu'on a du français : c'est une belle langue, c'est la langue de la noblesse, de l'aristocratie, c'est pour ça que les Français se croient le centre du monde ;

Le français est une très belle langue, adaptée à la littérature et elle se prête bien à la poésie ;

Langue belle, d'expression concise et précise ;

Langue énigmatique, poétique, non perfectionnée ;

Langue mouvante, poétique, imagée ;

Langue expressive, raffinée, lyrique ;

Langue fluide, expressive, charmante ;

Langue polie, élégante, délicate, culturelle ;

Langue belle, mais infidèle ;

Langue belle, harmonieuse et charmante ;

Langue jolie, rythmique et intéressante ».

- *Langue musicale*

« La langue française est douce, ça chante, ça m'a toujours plu, elle est bien cultivée ;

Vous chantez, quand vous la parlez ;

Mélodieuse, les possibilités de s'exprimer sont très variées, multiples ;

Mélodique, sympathique, propagée, romantique ;

Langue mélodique, très riche ;

Langue fine, agréable à écouter ;

Il sonne bien, ça fait plaisir d'écouter parler le français ;

Langue pleine, nuancée ; une langue avec une musicalité tellement marquante, que les locuteurs natifs ne peuvent jamais échapper à cela, quand ils parlent une autre langue ;

Phonétique très agréable, un vrai intérêt pour parvenir à la maîtriser ;

Douce, jolie, musicale ;

Elégante, musicale, romantique ;

La langue française est jolie, j'aime beaucoup l'accent et l'intonation ».

- *Langue voluptueuse*

« Le français, c'est ma vie ;

Le français, j'ai le sentiment d'être toujours à sa poursuite ;

Ce qui me fascine en français c'est son élégance, sa douceur et sa beauté ;

Le français, je l'adore ;

Langue envoûtante et fuyante ;

C'est une langue qu'on a envie de l'apprendre ;

Langue d'amour, du romantisme ;

Langue de l'amour, de la culture ;

C'est une langue très charmante ;

Elle est charmante à parler ».

- *Langue limitée*

« Langue académique ;

L'utilité du français est très limitée pour moi, comparativement aux langues locales ;

Le français n'a aucune utilité pour moi, sauf si je deviens enseignante du F.L.E ;

Langue dure, stricte et capricieuse. »

Oralement, langue assez monotone, peu expressive, gutturale pour certains sons R, T, R, KR peu fluide, légère ; elle ne tient pas sur le bout de la langue, elle est sérieuse ;

Langue complexe, un peu pauvre et limitée ;

Langue pauvre en vocabulaire ;

Je dirai que le français est une langue incomplète. Vu le nombre de mots anglais qui chaque jour gagnent du terrain dans le français. Elle est également imprécise. Un mot français, dans une phrase, peut faire l'objet de plusieurs interprétations ;

A mon niveau, je dirai que le français est une langue intéressante, amusante mais imprécise ».

- *Langue complexe*

« Langue beaucoup plus complexe, par rapport à d'autres langues comme l'anglais ;

C'est une langue complexe, élastique ;

C'est une des langues les plus difficiles, si l'on n'y a pas été exposé assez tôt ;

Langue assez compliquée au niveau de la grammaire, dû au nombre élevé d'exceptions en règles ;

Langue difficile : phonétique, écriture ;

Langue distincte, rigoureuse, pas facile ;

Langue délicate, dure, hypocrite ;

Langue compliquée, surtout l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, c'est plus facile en espagnol ou en italien ;

Langue facile à comprendre, mais difficile à écrire et à prononcer ;

Langue d'origine latine, avec beaucoup de subtilités ;

Apparemment c'est une langue facile, mais elle a beaucoup de difficultés ».

- *Langue provocatrice*

« La langue française est provocatrice, dans la mesure où elle est importée et qu'elle représente la langue seconde de mon pays ;

La langue française a largement bouleversé les langues locales (arabe, berbère) donc les structures ancestrales riches du pays ;

Je n'éprouve aucun sentiment positif pour la langue française. Ce n'est qu'un objet qu'on nous impose. J'ai beaucoup plus tendance à la détester, quand je me rends compte que je la manipule beaucoup plus aisément que ma langue maternelle, quand je me rends compte que même mes pensées les plus intimes, se font en français ;

Pour moi, le français n'est qu'une chose subie. Il s'impose à nous ;

Le français m'a été imposé ;

Je tiens à préciser que le français est une langue très provocatrice. Par exemple il a un but économique, politique, culturel, social, ce qui permet la perpétuation de la dominance des pays en voie de développement par les pays industrialisés. Notre essor économique sera donc menacé toujours, par ceux qui savent imposer leur langue tels que les Français ».

- *Langue symbolique*

« Je m'aime, quand je parle le français ;

Langue du pays superbe, où tout le monde est riche, galant, élégant et romantique ;

Langue du pays qui est le berceau culturel ;

Langue du pays où l'art a beaucoup d'importance, les beaux parfums ;

La langue française symbolise les droits de l'homme, l'égalité, la fraternité. C'est l'image du chic pour les bourgeois ;

D'une certaine façon, je sens envers le français, un sentiment de confort. Je peux me sentir tout à fait à l'aise, en lisant quelques lignes en français ;

J'ai beaucoup d'admiration pour cette langue qui permet aux locuteurs de s'exprimer dans toutes les nuances possibles ;

Auprès de ma famille, la langue française est importante ; la preuve même est que c'est elle-même, la langue principalement parlée à la maison ;

Le français est une langue latine, cosmopolite et de rassemblement de peuples, et même de cultures ;

Je trouve que je m'exprime différemment dans les différentes langues que je connais. C'est un style particulier quand je parle en français, car il me donne une inspiration particulière ;

J'ai l'impression que je le parle depuis toujours ; j'ai aussi l'impression que je m'exprime mieux en français qu'en Kabyle, ma langue maternelle ;

De la langue française, j'éprouve du respect, de l'amitié ;

De la langue française, j'éprouve un sentiment d'ouverture à une autre culture ;

Le français nous permet de nous cultiver dans la lecture, car de nos jours, beaucoup d'œuvres littéraires, ainsi que des livres, sont écrits en français ;

J'éprouve de l'admiration et de l'émerveillement pour la langue française ;

Le français, c'est le premier contact que j'ai eu avec l'étranger ;

Le français pour moi, c'est une langue de facilité. C'est la seule langue vivante que je connaisse ».

- *Langue littéraire*

« Je ne sais pas si c'est lié à la langue française ou à la littérature française (et d'expression française), mais je dois avouer qu'elle est particulièrement apte au langage littéraire (je saurais pas dire si c'est le hasard ou pas, qui a voulu et permis de si esquisses créations littéraires) ;

C'est une langue très riche du point de vue grammatical et de son vocabulaire. Elle est intéressante, quand on étudie sa littérature et notamment ses poèmes ;

Le français est un moyen d'expression très ample. La littérature est de bonne qualité, même si l'orthographe est compliquée ;

C'est une langue de culture et de poésie ».

- *Langue de communication*

« L'utilité du français, comme de n'importe quelle langue, repose, pour moi, sur le fait d'avoir accès à d'autres yeux que les miens pour regarder le monde ;

Je dirai tout simplement que le français permet à des millions de personnes, qui n'ont pas la même langue maternelle, de pouvoir communiquer ;

Le français est la langue de communication par excellence, dans les pays où il existe plusieurs dialectes ;

Le français est le seul moyen pour communiquer avec l'extérieur, avec le reste du monde. »

Le français est une langue de communication internationale, permettant d'établir des correspondances dans le monde entier ;

Le français permet de communiquer avec l'autre ;

Le français est un moyen d'échange culturel ;

La langue française permet de nous exprimer devant un Français, de communiquer et de correspondre avec l'extérieur ;

Le français est une langue véhiculaire et culturelle ».

• *Langue de travail*

« Pour moi, le français est un outil de travail ;

Le français ça peut aider pour trouver un travail ;

Pour moi, le français est un outil de travail ; je compte devenir un professeur de français ;

Je peux dire que le français a une utilité professionnelle, vu que mon avenir sera associé à l'enseignement de la langue française ;

Le français est important pour mon travail ;

Le français est important pour moi car ma filière est enseignée en français ;

Pour moi, le français est important pour la vie courante et le travail ;

Le français est le support de mon métier d'enseignant ».

• *Langue d'études*

« Le français m'a permis de suivre mon cycle universitaire ;

Le français est une langue qui me sert dans mes études et il me permet de m'informer ;

Le français me permet de m'offrir un champ d'investigation plus étendu et la possibilité de partager des expériences avec d'autres personnes qui parlent aussi le français ;

Le français, ça me permet de poursuivre mes études en France ;

Le français donne la possibilité d'utiliser une bibliographie étrangère dans mes études ;

Le français me permet de continuer mes études dans une spécialité moins développée en Algérie, à l'université. Grâce au français, je peux lire aussi des livres d'écrivains francophones ;

Pour moi le français est utile pour faire ma thèse ».

• *Langue de réussite*

« Parler couramment le français est de nos jours, une nécessité, car dans les domaines d'activités, le français est plus souvent utilisé ;

C'est grâce au français que je vais pouvoir avoir le droit de travailler à l'étranger ;

Le français est une langue de travail et d'études essentielle au développement de mes projets d'avenir ;

C'est une langue de circulation internationale et un moyen d'avoir accès à l'extraordinaire culture française ;

J'ai besoin d'une langue étrangère, pour ma future carrière, pour ma vie, pour mon avenir ;

Dans mon entourage, on donne une certaine valeur à la langue française, la preuve est que beaucoup de parents poussent leurs enfants à étudier cette langue ;

Le français, c'est la langue parlée par tous les intellectuels de mon pays ;

Le prestige de la langue française est une donnée réelle en Algérie. Le seul problème est qu'elle n'y est pas bien enseignée. C'est un problème auquel on doit penser. »

• *Langue d'intégration*

« Le français est un moyen pour connaître la France et s'intégrer à un mode de vie très différent du sien ;

Le français me permettra de vivre en France et de communiquer dans la langue du pays, y faire mes études ;

Grâce à la langue française, je peux à la fois communiquer et vivre avec les françaises ;

La langue française me permet de m'intégrer dans la société française et de connaître la culture française ;

Le français est très important si on veut aller en France et de pouvoir communiquer avec ses gens, de bien comprendre la littérature française, de s'approcher d'une culture étrangère ;

Non seulement c'est ma langue d'études mais aussi la langue de ma vie privée. »

Question 21

Pensez-vous que les cours de français vous aident à acquérir :

-un maximum de connaissances sur la culture française ?

-un minimum de connaissances sur la culture française ?

-aucune connaissance sur la culture française ?

Les réponses des apprenants questionnés nous ont semblées quelque peu mitigées puisque ceux qui résident dans les agglomérations urbaines (soit près de 30%) et qui ont accès aux bibliothèques municipales, aux maisons des jeunes et qui travaillent sur Internet, voient dans ce cours un moyen de découvrir la France et sa diversité régionale et culturelle, de connaître ses sites comme La Tour Eiffel à Paris et Disneyland, de savoir que Victor Hugo a écrit « Les Misérables », de connaître aussi « Le Petit Prince » de St Exupéry, de dire entre autres que Marseille est une ville côtière pas éloignée d'Alger où les Français vivent « bien » avec les Algériens et aiment le couscous ainsi que les gâteaux orientaux.

D'autres, par contre (près de 60%), pensent que le cours de français leur apporte insuffisamment de connaissances sur le mode de vie des français, sur le cinéma français dont ils connaissent peu de choses, ou bien sur le théâtre dont ils ne savent rien, et tant d'autres choses se rapportant à l'histoire de France hormis la guerre d'Algérie et le colonialisme. Ils affirment directement qu'ils ont un manque et qu'ils souhaiteraient se rattraper mais avouent ne pas savoir *comment faire en utilisant dans leurs réponses écrites « je veux ... » pour exprimer un certain regret et un manque évident.*

Le reste, soit les 10% restants, semble considérer la langue française comme une matière à étudier indépendamment de la culture. Pour eux, le français c'est parler dans une langue étrangère, utiliser les règles de grammaire, en un mot faire comme en anglais et rien d'autre. Ils n'y voient qu'un outil de travail qui pourra leur servir à travailler dans une administration bancaire, une compagnie d'assurance privée surtout ou publique ou à défaut à enseigner dans le primaire ou le moyen.

Question 22

Pouvez-vous définir brièvement la culture française ?

Selon les étudiants sondés, et pour ne pas dire une majorité certaine d'entre eux, la culture française est quelque chose de flou et qui ne relève pas de leur quotidien car elle ferait référence à l'alcool, à la débauche, à la liberté excessive ; en bref, elle est tout ce qui relève de l'interdit par la religion (tenue des femmes indécente ; elles fument, elles boivent ; les hommes vivent en ménage sans se marier ; les enfants sont trop libres avec les parents : ils disent librement des « gros mots ».

D'autres utilisent un autre langage (30%) ; pour eux, il s'agit de Paris, ville de tous les rêves, des châteaux, des grandes universités, de personnages comme Le Pen, Sarkozy.....

Dynamique associative des représentations : ce à quoi la langue française est associée

• *Les écrivains et la littérature*

« Molière, Rabelais, Ronsard, Victor Hugo ... ;

Versailles, Rousseau, Zola, Proust, Baudelaire

Balzac, André Malraux ;

Littérature, poésie, beauté ;

Livres, échanges, possibilités de connaissances différentes de ce qui m'est familial, proche, de réflexion et d'autocritique ;

Le romantisme, la poésie. »

• *La musique*

« Chanteurs, acteurs, chansons populaires ;

Vieilles chansons, chansons françaises. »

• *Les acteurs et le cinéma*

« Brigitte Bardot, Alain Delon, Gérard Depardieu ;

Le cinéma français. »

• *L'histoire*

« Charlemagne, De Gaulle, Napoléon, Chirac, Sarkozy ;

Nous avons été colonisés pendant 132 ans, alors la France, la langue française et les Français ne sont pas bien vus dans mon pays ;

Le français est une langue étrangère introduite par la colonisation ;

Tout le monde veut écrire et parler en français mais c'est une langue de dictature ;

L'image de la langue française dans ma famille est négative ;

Les peuples francophones comme le Maroc, la Tunisie. »

• *Une phonétique et un lexique exceptionnel*

« Le son R, la bouche fermée ;

L'habitude de couper les mots et de parler avec les abréviations ;

Des poèmes romantiques ;

Des gens qui parlent d'une façon très arrogante ;

L'accent marseillais ;

Une langue fatigante au niveau de la prononciation. »

• *Une image négative*

« La langue française me rappelle la colonisation ;

En raison de l'histoire reliant nos deux peuples, la langue française représente à la fois amour et haine, respect et non respect ;

La langue française incarne la domination ;

La langue française symbolise le colonisateur, les travaux forcés, la torture, la guerre ;

Le français est un outil de domination car il me déstabilise par rapport à la langue de mon

Pays ;

Le français est la langue des intellectuels et du domaine économique ;

L'image qu'on a des Français est désagréable, compte tenu du comportement raciste de certains d'entre eux ;

Les mauvais souvenirs scolaires car j'étais faible en français ;

J'ai appris le français pour suivre mes études à l'université ».

• *Une image positive*

« Le français est une langue comme une autre. Son existence et son expansion par la francophonie contribuent à la diversité culturelle du monde ;

C'est un excellent moyen d'arriver à la culture française. Les Centres Culturels Français, avec leurs bibliothèques, médiathèques, échanges en sont la preuve ;

Une langue de plus est un atout. Même pour les peuples qui ont été colonisés, cela peut représenter un plus à côté de leurs propres langues ;

Le français permet de s'ouvrir à une autre culture, c'est lutter contre l'obscurantisme ;

C'est comme un véhicule culturel à vouloir partager, mais dans le respect des différences, sans esprit d'hégémonie ;

Tant que le rapport entre la France et l'Algérie sera bon, le français gardera sa place et les gens continueront à aimer cette langue. »

Conclusion

L'enquête que nous avons effectuée auprès des enseignants universitaires, nous a permis de dégager les remarques suivantes :

- la variable « sexe » influe sur la motivation de l'étudiant : les filles sont plus douées que les garçons ;
- la variable « origine » montre que les étudiants d'origine berbère sont plus ouverts à la pratique de la langue française.

- La variable « milieu » montre également qu'en milieu urbain, les apprenants considérés comme citadins emploient plus de français que d'arabe alors qu'en zone rurale ils adoptent soit l'arabe dialectal soit le berbère plus ou moins saturé de français.

Miller (cf. Gaonac'h, 1991) démontre l'effet des habitudes verbales. Ainsi, plus une syllabe, un mot, une phrase se rapproche d'une autre déjà intériorisée par un apprenant, plus ce dernier a des chances de le (la) retenir. L'enseignement / apprentissage de l'arabe classique ayant plus d'affinités avec l'arabe dialectal, pose en situation scolaire moins de problèmes aux apprenants arabophones qu'aux berbérophones.

En revanche, l'étude du français semble donner moins de difficultés aux apprenants berbérophones qu'aux arabophones. Les apprenants berbérophones ont les phonèmes des deux langues (arabe et français). De plus, confrontés déjà à deux systèmes linguistiques (arabe dialectal et berbère) différents, ils sont prêts à assimiler un troisième.

En résumé, ce questionnaire met en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants qui s'avouent désarmés face au bouleversement que constitue le passage du secondaire au supérieur. Interrogés, les étudiants focalisent bon nombre de problèmes sur:

- la compréhension et l'exploitation des cours;
- l'utilisation des outils de travail;
- la rédaction des exercices proposés.

La majorité de ces étudiants met en avant un problème de méthode de travail. Quant la compréhension des cours, la plupart les jugent trop abstraits (problème de lexique?). Certains les estiment mal structurés (problème de prise de notes?) et d'autres pensent que les bibliographies sont trop difficiles. Ces étudiants évoquent en outre leurs difficultés d'accès à la bibliothèque universitaire et son manque de richesse.

En matière de rédaction, les étudiants soulèvent plusieurs points:

- La focalisation sur un exercice particulier, en l'occurrence, la prise de notes; Ils mettent l'accent sur le fait que c'est une activité nouvelle, qu'ils ont très peu ou n'ont jamais pratiquée. Ils se retrouvent alors confrontés à une démarche nouvelle et se plaignent d'un manque d'approche, " entraînement" à ce type d'exercice.
- Un nombre plus restreint fait appel à une méthode de rédaction et fait toujours référence à un manque d'entraînement.

- Plusieurs mettent l'accent sur la compréhension des énoncés qu'ils trouvent trop littéraires, trop abstraits.
- Un nombre important soulève le problème de la gestion du temps: comment rédiger prestement en un temps limité? (rapidité)
- En matière de langue proprement dite, beaucoup d'étudiants font part de leurs défaillances orthographiques, lexicales, grammaticales et syntaxiques.

Notre bilan de l'approche du terrain par entretiens, atteste que la langue française est une véritable caisse de résonance où vibrent des fantaisies, des mythes, des rêves, mais aussi des colères, des douleurs, des tensions, de mauvais souvenirs.

Les quelques personnes interrogées ont tendance à définir la langue française en fonction de leurs principes implicites. C'est au nom de ces principes implicites que le français devient : « une langue non perfectionnée, infidèle, propagée, élastique, psychologisée, hypocrite, provocatrice, capricieuse, incomplète, imprécise, envoûtante... »

A partir de quels principes se structurent et se dynamisent toutes ces représentations ou stéréotypes ?

En fait, contrairement à ce que l'on pourrait croire, même si ces représentations livrent un sens difficilement maîtrisable, leur structure, elle, livre des principes « aisément maîtrisables ». Par exemple, l'opposition (« langue beaucoup plus complexe, par rapport à d'autres langues comme l'anglais »), la hiérarchisation (« d'abord, ma langue maternelle, ensuite »), l'assimilation (« le français, c'est ma vie! » ; le français me donne une inspiration particulière ; « Je ressens envers le français un sentiment de confort »), l'adaptation (« la langue française me permet de m'insérer dans la société française et de vivre avec les Français ». « Je m'aime, quand je parle le français »), etc...

Comme dans les représentations discursives, nous assistons également là à une mobilité et fluidité des représentations du français, par un jeu associatif hétéroclite. En d'autres termes, la langue française permet à chaque individu de voyager, mais elle mène très rarement à la même destination. Comme nous l'avons déjà vu, nos informateurs associent la langue française aux écrivains et à la littérature, à la musique, aux acteurs et au cinéma, à la gastronomie, aux vacances, aux belles filles et à l'amour, à la modernité, à l'histoire, à l'exclusivité phonétique et lexicale, à tout un arsenal d'aspects négatifs (les massacres, le rôle, la haine, la guerre, l'hypocrisie, le snobisme, la prétention, le racisme, la paresse...), et enfin, aux problèmes soulevés par la francophonie et l'attitude défensive vis-à-vis des langues.

Notre corpus montre que certaines représentations du français manifestent une demande inconsciente de l'identité communautaire, mais qui semble être assumée consciemment :

« Pour moi, le français n'est qu'une chose subie. Il s'impose à nous ;

La langue française est provocatrice, dans la mesure où une langue importée, représente la langue seconde de mon pays ;

La langue française a largement bouleversé les langues locales (arabe et berbère), donc les structures riches du pays ;

La langue française incarne la domination. Cette domination ne se justifie pas, car certaines de nos langues sont plus riches qu'elle. Il s'agit donc d'une imposition que nous qualifions d'impérialiste ;

L'image qu'on a de la langue française est double, à la fois amour et haine, respect et irrespect ;

Le français est la langue de communication par excellence, car dans mon pays, il existe plusieurs dialectes. Le français est le seul moyen pour communiquer avec l'extérieur, avec le reste du monde ».

Pour d'autres encore, la langue française déstabilise l'identité :

« Je n'éprouve aucun sentiment positif pour la langue française. Ce n'est qu'une obligation. J'ai beaucoup plus tendance à la détester ;

La langue française a largement bouleversé les langues locales, donc les structures ancestrales riches du pays ».

Par ailleurs, même si la langue française « rend service » (langue de travail, langue d'études, langue de réussite), c'est plutôt son exotisme (langue belle, langue musicale, langue voluptueuse, langue littéraire) qui semble prédominer.

2.1.8. Synthèse des deux questionnaires

Les enquêtes réalisées auprès des étudiants et des enseignants montrent clairement que le taux pourcentage d'apprenants en difficulté concernant l'apprentissage du français langue étrangère, au sein de l'université algérienne est considérable (62 %). Nous tenons à signaler au passage que ces résultats ne valent que pour le public enquêté. Cependant, ce taux mérite qu'on s'y attarde plus longuement et qu'on essaye de le réduire au maximum. Mais cela est-il possible quand les moyens et les conditions de réussite ne sont pas réunis?

La réussite de l'apprenant dépend de certains facteurs qui peuvent la faciliter ou la bloquer:

- Le type d'autorité, la qualité de la discipline, la vigilance, la prestance, le charisme de l'enseignant;

- Le comportement des parents;
- Les programmes d'études dans leur fond et leur forme.

Les difficultés inhérentes aux facteurs internes et externes de l'apprenant, sont le manque de travail, ses motivations, les obstacles rencontrés...sont autant de paramètres qui déterminent la réussite ou le blocage dans son apprentissage.

Or, de nos jours, l'école semble en situation de défaillance par rapport aux fonctions qui lui sont assignées. L'éducation ne présente plus l'unité qu'elle avait dans le passé. Les parents et les enseignants sont désarmés face à une situation embarrassante qui les dépasse et n'arrivent souvent pas à la maîtriser ; ils se retrouvent dans l'incapacité d'assumer leur rôle et se contentent de fuir leur responsabilité en leur payant des cours particuliers afin d'avoir « bonne conscience » !

2.2. La culture française poserait-elle problème ?

Un travail sur le rapport à la culture française en Algérie ne peut faire abstraction de la place qu'elle occupait durant la période coloniale. La vérification de nos hypothèses de départ porte sur les représentations et les attitudes des enseignants et des apprenants de F.L.E. ; ces mêmes représentations s'inscrivent inévitablement dans le temps. Donc, pour aborder la relation qu'entretiennent les Algériens, dans leur ensemble, et les enseignants plus particulièrement avec la culture française, il fallait remonter dans le temps pour mentionner la place de celle-ci entre 1830 et 1962. Cette partie est donc inévitable non seulement pour cette raison mais aussi pour expliquer le sentiment de problème ressenti vis-à-vis de la culture française lors du déroulement de l'enquête sentiment qui s'inscrit dans une dialectique de cause à effet au regard de l'histoire du pays.

La raison de cette appréhension pour la culture française est entre autres le lien qu'elle entretenait avec les individus algériens à travers la schématisation du stéréotype assigné à l'Algérien ; celui-là étayera, à son tour, la politique coloniale entreprise en Algérie entre 1830 et 1962. Sauf qu'il faut souligner que la "*culture*" ou la "*civilisation*" française circulant dans l'Algérie coloniale avait des traits spécifiques ; elle se présentait avec un visage différent de celui qu'elle avait en France métropolitaine.

2.2.1. Quel problème ?

Ce sentiment d'appréhension et de danger ressenti à chaque fois que les termes "*France*", "*Français*" et "*langue française*" sont mentionnés ne date pas d'aujourd'hui. Durant la période coloniale, le refus des musulmans d'envoyer leurs enfants à l'école française est assez significatif. Ceci n'est qu'un exemple parmi tant d'autres qui témoigne du danger qui pesait sur la culture algérienne et du rapport qu'entretiennent les Algériens avec

la civilisation des colonisateurs. Lors de l'enquête, des idées figées sont ressorties sur l'hypothèse du passé colonial comme principale cause du refus. En fait, nous allons voir sur quel plan cette appréhension est perceptible de nos jours à travers les argumentations de notre public d'enseignants.

2.2.2. Quelle place pour le français ?

De fait, ce sentiment de crainte n'est que le prolongement de celui éprouvé durant le passé. Une période, comme nous l'avons signalé, qui a eu des répercussions sur la perception de l'autre et notamment sur celle du "*Français*", de sa langue/ culture. Sur le plan pratique, une conséquence plus ou moins contestée mais présente grâce aux faits de l'histoire est celle de l'usage de la langue de l'ex-colonisateur. Tantôt qualifiée d'héritage de la colonisation, tantôt de résidu, cette langue est sujette à des passions contradictoires. Kateb Yacine, à titre d'exemple, la considère comme *un butin de guerre* qu'il faudrait fructifier; un avis pas souvent partagé par tous puisque des écrivains/penseurs et romanciers en arabe l'ont voué aux gémonies comme ce fut le cas de Tahar Ouettar qui l'a considéré comme un traître à la cause nationale algérienne et un harki de la France. Cela a jeté un doute profond sur Kateb qui a longtemps été marginalisé et exilé.

Nous pourrions toutefois poser cet usage du français comme un acquis culturel renforcé, essentiellement, par la littérature algérienne d'expression française. Une littérature dont le glissement sémantique qui tente de la nommer (littérature maghrébine de langue, puis d'expression, puis de graphie française) participe d'une volonté de reniement.⁴ Ces œuvres font appel aux techniques occidentales de narration avec une coloration algérienne d'ordre esthétique et thématique. Nous serions tentée d'avancer la même chose concernant les autres productions culturelles telles que le cinéma, le théâtre dans le passé (présent surtout avec les pièces de Kateb Yacine) et la musique. Nous faisons allusion à la musique "*Raï et à la jeune chanson kabyle*" qui est un métissage de musique et de paroles algériennes et occidentales, notamment françaises ; le refrain de cette chanson le suggère :

"J'ai quitté mon village, edhkhemini idhesseba (c'est toi qui en est la cause).

*A cause de ton mariage, edjigh yemma akoudh vava.(j'ai abandonné ma mère et mon père).*⁵

Du point de vue linguistique, cette chanson est un mélange de kabyle relâché et de français, mais d'un autre point de vue on peut postuler que "*le développement et le succès du RAÏ sont les signes d'une occidentalisation de l'intérieur, assumée et recherchée, et non*

4 Mimoun R., "A la mêlée des eaux", in L'Etat Du Maghreb, (sous la dir. Camille et Yves Lacoste), 1991, p.270.

5 C'est la chanson d'un chanteur kabyle nommé Farid GAYA

*imposée de l'extérieur. Cette occidentalisation - ou modernisation - se fait sur la base de la tradition culturelle et religieuse locale. La référence aux origines n'est pas gommée, bien au contraire elle est exaltée "*⁶

Nous remarquons aussi depuis quelques années l'émergence de la chanson algérienne "Rap" qui reproduit le mélange d'arabe dialectal et de français. Une musique et un chant qui dénoncent particulièrement la crise socio-économique que traverse l'Algérie et qui ont pour auteur Lotfi Double Canon (chanteur originaire de Annaba).

Ceci est un exemple de l'usage de la langue française dans le quotidien pour ne citer que les chansons " Raï " et "Rap". Mais, tout de même, il y a un problème qui est celui de caractériser la place de cette langue dans la société algérienne : "*L'analyse de la place de la langue et de la culture française au Maghreb justifierait à elle seule un ouvrage. Car cette présence est autant multiforme que malaisée à mesurer. "*⁷

Effectivement, tout aurait été facile si on pouvait caractériser et mesurer la part de cette culture occidentale/ française dans la réalité algérienne. Mais aucun doute n'est permis sur la spécificité linguistique et culturelle propre à l'Algérie et dont ferait partie l'impact français.⁸ 30 En fait, "*la culture algérienne au sens le plus large du terme comprend trois domaines linguistiques : le domaine de l'arabe classique ou écrit, le domaine français et le domaine d'expression orale, domaines qui ne communiquent presque jamais entre eux*".⁹

Le domaine français prend naissance avec le début de la conquête française ; cet avis est plus ou moins partagé par tous :

*"Nous reconnaissons volontiers la part d'influence qui revient chez nous à cette culture. Mais nous ne devons pas négliger tout ce qui lui est antérieur"*¹⁰.

Un enquêté suggère cette idée même lors des entretiens :

*" (...I Que nous le voulions ou pas, la culture arabe est altérée par la culture française puisqu'avec le passé de cent trente deux ans[...]"*¹⁰ (enq43)¹¹

6 Benkheira H., " De la musique avant toute chose, remarques sur le RAÏ", in *Peuples Méditerranéens*, n° 35-36, 1986, p.177.

7 Henry J. P., " Nouveaux Enjeux culturels : Introduction Générale", in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1984, p.17.

8 Mazouni A., op. cit. , p.103.

9 Lacheraf M., "L'Avenir De La Culture Algérienne", in *Les Temps Modernes*, n° 209, 1963, p.722.

10 Taleb Ibrahimi A., op.cit., p.64

11 "Enq" signifie enquêté et "interv" signifie interviewé.

2.2.3. La langue française : héritage de la colonisation

Ce que Lacheraf M. nomme le domaine français est justement utilisé comme argument, par le premier groupe des enseignants (c'est-à-dire les 33 questionnaires), pour maintenir l'enseignement du français.

En fait, nous avons posé la dernière question, celle portant sur le` maintien du français en Algérie à la catégorie des 81 enseignants, c'est-à-dire dans le questionnaire ("*Pensez-vous qu'il faudrait maintenir l'enseignement du français en Algérie ?*"). Ils ont répondu par l'affirmative (97 %) _ à l'exception. d'un seul qui a préféré ne pas répondre. Un nombre non-négligeable (48,5 %) affirme que le maintien de cette langue est nécessaire vu le statut dont elle jouit dans la société algérienne comme héritage de la colonisation ; suivi de l'argument propre à l'accès à la technologie et à l'ouverture (30,3 %). Les autres avancent l'argument du français comme langue internationale (24,2%), et celui de la richesse de sa culture (12,1%) :

"Il y a eu quand même une étroite relation entre les deux pays (...)." (enq 1)

*"Depuis Jules Ferry, le français est enseigné, c'est un **héritage culturel** avec des bibliothèques... etc. "¹² (enq 21)*

"C'est une langue qui est parlée par presque tous les Algériens. Entre la France et l'Algérie, il y a un point commun qui est l'histoire"(enq15)

Il faudrait signaler que le fait de favoriser le maintien du français est, pour eux, tout à fait justifiable parce que leur avenir professionnel en dépend ; affirmer le contraire signifie qu'ils se condamnent au désœuvrement.

Une autre explication revenait dans le discours des enseignants interviewés :

"Les étudiants disent que le français est plus facile que l'anglais. Qu'on le veuille ou non le français est devenu une langue enracinée en Algérie. Pourquoi ? Parce qu'elle puise ses racines depuis plus d'un siècle (...)." (enq 42)

Cette part de culture occidentale présente dans la société maghrébine en général et dans la société algérienne en particulier n'est pas mesurable, mais différents signes l'indiquent dans le quotidien de la rue, de l'école, etc. Une présence contestée par de nombreux intellectuels notamment par la tranche des arabisants. Nous parlons, ici, des interférences linguistico-culturelles, du bilinguisme, de la dichotomie tradition/ modernité pour ne citer que ceux-là. Les débats houleux sur le bilinguisme, le biculturalisme et sur le tiraillement entre deux cultures (maghrébine et française) n'est que témoin de l'existence d'un aspect culturel occidental même s'il se résume à la présence d'une langue "*étrangère*". Inutile de rappeler ici que langue et culture sont indissociables :

"Les interférences linguistico-culturelles qui sont notre "bain" quotidien témoignent qu'on ne peut, comme par magie, régler ses comptes avec l'Histoire et revenir à un état pré-colonial plus rêvé que connu en gommant un siècle et demi de bouleversements." ¹³

D'aucuns estiment que l'école est le principal terrain de confrontation des deux langues - si ce n'est des trois langues : maternelle, arabe classique, et française -, et donc des deux ou trois cultures. Ceci est d'autant plus possible puisque *"les deux formes de cultures véhiculées par l'école, l'arabe classique et le français, restent l'une et l'autre inaccessibles à la majorité de la population (...)".*¹⁴ Nous décelons cette tendance à confronter les deux formes de cultures dans les déclarations des enseignants qui valorisent la culture arabo-musulmane. Ils veulent en favoriser l'apprentissage car l'école reste le seul moyen privilégié de l'acquérir :

- *"Nous avons notre culture."* (enq 23)

" nous avons notre culture propre, pourquoi aller vers la culture française."

(interv. 1)

On estime qu'au Maghreb les trois expressions linguistiques (le dialecte, l'arabe classique, le français) sont représentées à trois niveaux : le local, l'islamique et/ou l'occidental induisent l'existence de trois normes culturelles qui sont en symbiose permanente *" de sorte que l'individu, dans la démarche ordinaire de sa vie quotidienne, est sollicité simultanément par ces trois systèmes, ces trois références"*¹⁵ qui appellent à leur tour des identités différentes. D'autres limitent le conflit au tiraillement entre les deux cultures - française et algérienne - qui se manifestent à travers les difficultés d'apprentissage des apprenants algériens. Il s'agit de l'affrontement de deux références culturelles qui ne sont pas nécessairement auto-éliminatoires, c'est-à-dire l'existence de l'une chez un individu n'exclut pas l'existence de l'autre. Nous pourrions tout aussi bien le qualifier des deux labels : tradition/ modernité.

2.2.4. Tradition et/ou modernité

Cette opposition est signalée dans toute la littérature qui traite de la société algérienne, qu'il s'agisse du domaine politique, économique, social ou éducatif. Ce dernier s'est vu le champ de plusieurs expérimentations dont la plus importante était l'arabisation.¹⁶ Celle-ci constitue le terrain sur lequel le conflit entre tradition et modernité est le plus

¹³ Chaulet-Aehour C., *Langue française et colonialisme en Algérie, de l'abécédaire à la production littéraire*, Thèse de Doctorat d'État Es-Lettres, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1982, p.2.

¹⁴ Moatassime A., op. cit., 1992, p.103.

¹⁵ Grandguillaume G., op.cit., 1979, p.14.

¹⁶ Ici, le terme "expérimentation" ne met pas en cause le principe d'arabisation mais la méthodologie empruntée qui est tant critiquée.

perceptible en Algérie. Juste après l'indépendance, elle a eu une visée idéologique¹⁷ : une tentative de reconquête de l'authenticité, de retrouver soi ; elle est "*conçue aussi comme des retrouvaille avec une identité aliénée et une source de modernité différente*".¹⁸

De fait, dans le cas de l'Algérie, il y a une arabisation-traduction qui "*viserait essentiellement à intégrer dans l'outil linguistique arabe toutes les données nouvelles - linguistiques, mais aussi culturelles au sens large - introduites dans le milieu social par l'intermédiaire de la langue française*".¹⁹

Dans cet axe là, nous pouvons parler d'une forme de dualisme existant dans le principe d'arabisation lui-même. En fait, le but de cette dernière est de retrouver l'authenticité ; un but qui n'exclut pas le souhait d'accéder à la modernité puisque la langue arabe doit y tenir le statut de langue de civilisation moderne. C'est à travers ce constat que se soutient l'hypothèse de l'arabisation-traduction qui est le signe de l'aspiration à la modernité et de cette part de culture occidentale dans le paysage culturel algérien.

En s'interrogeant sur la possibilité de transfert des modèles culturels français à travers l'arabisation, on arrive à la conclusion que c'est concevable puisqu'il s'agit d'une arabisation-traduction. Néanmoins, certains postulent *que des limites s'imposent à ce transfert - qui s'opère par imitation et assimilation - à cause de l'incompatibilité de certains traits de la culture arabo-musulmane avec la culture française*.²⁰

Sans oublier que l'arabisation a créé un autre dualisme qui est celui de l'opposition "*francisants*"/ "*arabisants*". Celle-ci a porté le débat au niveau idéologique en faisant de l'arabisation une fin et non pas un moyen en soi. Un antagonisme caractérisé par des affrontements parfois violents nourris de débats passionnels entre les défenseurs fervents de l'authenticité et les aspirants à la modernité.

Voilà que nous nous retrouvons encore une fois en face de cette dichotomie tradition/ modernité. Des termes souvent confondus avec identité culturelle et authenticité,

17 Hamzaoui S. a consacré un article très intéressant, intitulé : "L'Arabisation, problème idéologique", à ce problème en Tunisie :

"L'arabisation prenait forme à l'intérieur d'un discours axé sur un ensemble d'options à caractère essentiellement idéologique. Tout se passe comme si l'arabisation était un biais par lequel étaient rendue possible une variété de discours prohibés." (in Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n°44, Tunis : Presse de la Société Tunisienne des Arts Graphiques, 1976, pp. 173-174)

18 Souriau C. L'arabisation Au Maghreb. Itinéraire d'une recherche sur les effets sociaux des rôles des langues", in Annuaire de l'Afrique du Nord, Paris : CNRS, 1984, p.92.

19 Grandguillaume G., op.cit., 1977, p. 99.

20 Souriau C., op. cit., p.96.

d'une part, et déracinement ou aliénation de l'autre.²¹ Le balancement entre ces deux tendances est, d'après C. Fitouri, ce qui caractérise le mieux le biculturalisme au Maghreb.²²

Pour ce qui est de cette arabisation, elle a été menée dans le cadre d'une décolonisation culturelle dans le but de restaurer l'arabe comme langue de culture - après la politique coloniale conduite contre la langue/culture arabe -, et de valoriser une culture nationale aux dépens d'une culture étrangère.²³ Mais il s'agit d'une entreprise un peu ambiguë et délicate si nous posons le principe d'arabisation-traduction.

2.2.5. Attrait/ Rejet de la culture française

L'ambiguïté qui entoure la politique d'arabisation signale le climat passionnel qui caractérise le débat sur les deux langues arabe et française. Elle présente aussi ce sentiment contradictoire vis-à-vis de cette dernière ; elle est à la fois celle de l'ex-colonisateur et la fenêtre ouverte sur l'occident et le monde moderne :

*"(...) le français est perçu de façon ambiguë au Maghreb, à la fois comme langue de la colonisation, mais aussi comme la langue qui permet de communiquer avec l'occident, de prendre du recul par rapport à soi, la langue des sciences et des techniques actuelles, la langue du progrès social. "*²⁴

Cette opacité est l'une des raisons qui favorisent le maintien du français en Algérie. D'ailleurs les hésitations après l'indépendance à adopter une politique radicale d'arabisation - comme ce fut le cas en Libye - ne font que consolider cette idée de "*français langue séductrice*". Le français s'est imposé avec son aura culturelle "*non seulement comme norme, mais aussi comme séduction.*"²⁵ Un monde de séduction qu'on peut résumer en un nombre de fantasmes et de mythes relatifs à l'occident, au monde de la technologie, à celui des interdits, pour ne pas dire celui de la "*Française dominatrice*" dans Ned j ma de Kateb Yacine.²⁶ Quant au sentiment de rejet, il est celui de la culture imposée et non assumée, une réaction aux tentatives coloniales de dépersonnalisation et de dépossession. Une hostilité engendrée par les effets de l'histoire et par un destin partagé entre les deux pays; la phrase d'un étudiant, lors de notre enquête, résume bien la situation : "*De temps en temps je me*

21 Fitouri C., op. cit., p.75.

22 Idem, p.72.

23 GrandguiDaume G., op. cit., 1977, p.111

24 Courmelin Joseph M., Dires institutionnels et espace de langue : essai d'une semi didactique (le cas de l'Algérie thèse de Doctorat, Besançon, 1992, p.70

25 Grandguillaume G., op.cit., p.12.

26 Idem, pp.12-13.

rappelle que la France nous a fait la guerre alors je la déteste, mais de temps en temps il y a quelque chose qui m'attire vers elle [...]"²⁷(étud G6)

Il serait intéressant aussi de noter que le refus de certains n'est pas catégorique mais lié au jeune âge des étudiants de 1^{ère} année, et à leur niveau en français :

"Le niveau de nos étudiants ne le permet pas." (enq 17)

"Ce dont a besoin le jeune algérien c'est savoir lire et écrire le français comme langue étrangère. Donc la culture française ne peut en rien l'intéresser ni le toucher en ce qui concerne le cycle. " (enq 20)

2.2.6. L'usage et la manipulation de la langue française

La langue française est *"considérée par les uns comme une ouverture, perçue par d'autres comme une agression, elle est repoussée en tant que symbole de la domination coloniale, mais recherchée en tant qu'instrument et outil privilégié d'accès à la connaissance."*²⁸

D'ailleurs, elle est recherchée en tant qu'instrument pour accéder à la technologie. Pour cela, nous avons eu recours aux termes d'usage et manipulation qui nous paraît comporter le sens d'utiliser avec l'intention de poser une action, celle de réduire les champs d'application de la langue française : la rendre purement utilitaire.

En vérité, l'idée de faire usage de cette langue et la manipuler ne date pas d'aujourd'hui puisqu'au temps de la colonisation elle fut utilisée comme arme de lutte contre le colonisateur lui-même :

*" Les Algériens vont donc d'abord se saisir de la langue française par nécessité pour éviter de sombrer dans le néant culturel et intellectuel dans lequel on voulait à tout prix les plonger. Dans un second temps, ils vont progressivement s'approprier cet instrument pour en faire un instrument de subversion et le retourner contre le pouvoir colonial, non seulement par le contenu revendicatif qu'ils vont lui faire prendre en charge, mais aussi par le travail d'écriture auquel ils vont la soumettre - c'est ainsi que naît la littérature algérienne d'expression française (...). "*²⁹

A travers ces différentes étapes, nous pouvons distinguer le processus que nous qualifions d'usage et manipulation de la langue française. Nous assistons, tout d'abord, à l'appropriation de cette langue comme instrument nécessaire pour lutter contre le pouvoir colonial. Il s'agit essentiellement de productions littéraires revendicatives où la langue française *" (...)* devient pour le peuple algérien en lutte une arme de choix : c'est qu'il s'agit

27 Traduction (en arabe dialectal durant l'entretien).

28 Moatassime A, "Langue française et pluralité maghrébine", in Französisch Heute, n° spécial, Juin 1984, p.89.

29 Morsly D., op.cit., p.120.

d'atteindre le peuple français mais aussi les autres peuples épris de liberté afin de leur faire entendre la voix de l'Algérie". ³⁰ F. Fanon parle même d'un travail d' "exorcisme de la langue française " entrepris par les Algériens:

*"Alors qu'en psychopathologie toute voix française, dans un délire, exprime le rejet, la condamnation et l'opprobre, on voit s'amorcer, avec la lutte de libération, un travail capital d'exorcisme de la langue française, on assiste à une quasi-prise en charge par "l'indigène" de la langue de l'occupant."*³¹

En effet cette prise en charge se renforce même après l'indépendance; cet esprit de manipulation persiste et nous enregistrons une mutation qui aboutit à la formule : le français comme " *moyen d'accès à la technologie et au monde moderne*". Un constat qui est lui-

même utilisé comme argument pour maintenir le français. En réalité, c'est l'expression idéale qui arrange les fractions prises dans le conflit idéologique entourant la situation sociolinguistique du pays. Cette idée est visible au niveau de notre enquête et revenait dans les argumentations des enseignants touchant leurs représentations sur l'enseignement du français en général et sur celui de la culture s'y attachant.

Durant vos cours, vous arrive-t-il de vous référer à la réalité française ? , telle est la question qui reflète le mieux cet usage et cette manipulation; une question à choix multiples pré-établis, et à classer par ordre de priorité. 62,8% favorisent l'introduction en premier lieu des productions techniques et technologiques de la France d'aujourd'hui. La vie quotidienne des Français n'est choisie que par 18,6% de l'échantillon :

" [...] beaucoup plus ce qui est technique et technologique sinon la vie des Français je ne pense pas que ça pourrait les intéresser, même la littérature c'est un peu difficile à notre stade avec les étudiants " (Q14).

Quant à la littérature, elle est désignée par 9,3% des enseignants, suivie de tout ce qui relève de la francophonie avec 7% :

"C'est beau d'apprendre la poésie mais apprendre la culture proprement dite c'est détourner l'apprenant complètement de sa culture, c'est l'arracher de ses racines carrément"(ens4).

30 Morsly D., op.cit., p.120

31 Cité par Merad G., p. 57. (F. Fanon, L'An V de la Révolution Algérienne, Paris : Maspéro, 1959, p.80.)

Ceci indique qu'ils donnent leur bénédiction aux éléments propres aux domaines technique et technologique, en reléguant la culture cultivée et la culture courante (la vie quotidienne) celles que l'enquêté qualifie de "*culture proprement dite*". Au premier abord, l'on pourrait croire que ces enseignants ne savent pas de quoi est réellement constituée une culture, mais en vérité ils assimilent délibérément la culture française "*aux phénomènes matériels et aux produits de l'industrie*" si l'on se réfère à la définition de R. Linton.³² Cet aspect est inoffensif à leurs yeux et ne constitue pas un danger imminent pour la socialisation des étudiants algériens. L'écart entre le pourcentage accordé aux productions techniques (62,8%) et celui de la vie quotidienne (18,6%) l'indique tout aussi bien.

Cette culture que l'on peut nommer "*culture technique*" est aussi celle qui prédomine dans les représentations des enseignants sur le but de l'enseignement du français en Algérie. Pour cela, nous avons posé la question sur les raisons qui motivent les apprenants à apprendre le français. Il s'agissait d'une question à choix multiples et à classer par ordre de priorité.

53,5% estiment que les enseignés apprennent le français en premier lieu pour accéder aux techniques et à la technologie. Les autres choisissent l'option du français langue de culture (18,6%), sinon celle de l'accès au monde moderne (18,6%). Et 7% optent pour l'accès à la culture occidentale en général.

Les enseignants interviewés explicitent leur préférence pour l'argument de la technologie en affirmant que leurs apprenants étudient le français pour son utilité dans le parcours universitaire et pour l'ouverture au monde moderne :

"Pour revenir à l'apprenant algérien, je dis : il est préférable (...) ce capital est en train de diminuer, faut-il le renflouer ? je dis oui, pourquoi ? renflouer tout et comme ça l'Algérien arrivé aux portes de l'université a un éventail civilisationnel et culturel de choix et comme la culture française participe à la culture universelle [...]. " (enq 43)

Cet enquêté non seulement opte pour l'aspect technologique et/ ou moderne mais aussi évoque implicitement le maintien de la langue française, et appelle à son secours en prétextant ces arguments. Un procédé que nous avons relevé durant les interviews même lorsque le thème de la question ne tournait pas autour du maintien de cette langue.

32 Voir, à ce sujet, notre chapitre précédent.

Concernant les entretiens, les enseignants ont proposé l'ouverture comme raison valable pour apprendre le français ainsi que les liens qu'entretiennent la France et l'Algérie. Une ouverture qu'ils évitent de préciser : est-ce l'ouverture à tout ce qui est technologique, ou est-ce l'ouverture à l'autre - à l'étranger et pourquoi pas globalement à la culture française ?

D'autres prennent les liens historiques comme une raison valable pour apprendre la langue et n'hésitent pas à qualifier le français d'acquis à préserver :

"Pour moi les étudiants doivent apprendre la langue française d'abord parce qu'il y a un acquis qui existe en français et qui n'existe pas en espagnol ou en italien (...)."³³ (enq 43)

Le fait d'avancer un tel argument peut être interprété comme une manière de valoriser leur tâche de maintenir l'enseignement du français ; tâche qui devient de plus en plus lourde depuis quelques années. Et pourquoi pas aussi une manière d'affirmer leur présence puisque la langue française est menacée par la percée de l'anglais dans la société. Ces motifs correspondent, à ce titre, aux raisons pour lesquelles la langue française a été maintenue après l'indépendance :

*"Pendant une longue phase, nous avons besoin de la langue française comme une fenêtre ouverte sur la civilisation technicienne en attendant que la langue arabe s'adapte au monde moderne et l'adopte et que l'Algérie forme ses propres cadres arabisants."*³⁴

Le plus étonnant réside dans le fait que les constats des enquêtés correspondent à ceux prévalant dans les textes officiels. Il est clair qu'à travers les textes officiels apprendre le français a une utilité dite et une utilité masquée. D'un côté, il s'agit de s'appropriier les techniques qui permettraient *"d'évacuer de la langue les contenus culturels et identitaires ainsi que les incertitudes touchant à l'expression personnelle (...)"*³⁵ ; de l'autre, il est question de promouvoir l'arabe en attribuant au français le statut de langue étrangère. Ce procédé est d'ailleurs qualifié *d'enjeu d'appropriation/limitation*³⁶ de la langue française. Un enjeu à travers lequel, d'un côté on s'approprie les techniques dont la colonisation a empêché l'accès aux Algériens et de l'autre on limite le statut de la langue française à celui de langue étrangère, et surtout à celui de langue *"technicienne"*.

33 C'est nous qui soulignons

34 Taleb Ibrahim A. , op.cit., p.222.

35 Gourmelin M., op.cit., p.427.

36 Idem, p.428.

Ce qui revient à dire que les enseignants ne font que traduire, par leurs affirmations, le rôle assigné à l'enseignement des langues étrangères dans les textes officiels telle cette enseignante qui affirme :

*"C'est une langue de communication parce qu'il y a des objectifs lointains c'est-à-dire pour les études universitaires, pour le travail, les techniques. "*³⁷ (enq 36)

Mais affirmer que le français est utile pour les études universitaires, c'est en quelque sorte consolider l'idée que c'est toujours la langue de la promotion sociale. D'autant plus que ces mêmes enseignants parlent de l'enracinement de la langue française dans la société comme nous l'avons montré auparavant.

Ceux qui optent pour l'argument du français langue de culture constituent un pourcentage moins significatif (18,6%). Deux interprétations s'offrent à nous pour l'expliquer. En fait, le sujet de notre enquête (l'enseignement de la culture française) influe énormément sur le choix des arguments : bénir l'option utilitaire de la langue française plus que ses dimensions culturelles. La première interprétation postule que les enseignants essayent d'évacuer de la langue et de son apprentissage la dimension culturelle. Selon la seconde interprétation, ils reflètent l'attitude négative adoptée vis-à-vis du français ces dernières années au sein de la société. Une attitude qui n'a pas lieu d'être si l'on adopte l'opinion de M. Lacheraf :

*" La crainte des conséquences découlant du choix d'une langue étrangère de culture est d'autant plus vaine que l'Algérie, sciemment déculturée, soumise malgré elle à l'influence du français pendant plus d'un siècle, n'a quand même pu perdre sa personnalité. "*³⁸

Conclusion

Nous nous sommes basée sur l'idée selon laquelle la société algérienne est dotée, au plan culturel, d'une part de culture occidentale - française. Une présence qui soulève un certain nombre de questions que nous ne pouvons étudier dans ce travail : celles relevant beaucoup plus de la psychologie sociale³⁹. Cette présence n'est pas mesurable, mais nous avons essayé de signaler quelques aspects qui en indiqueraient l'existence. Nous avons constaté que le principal signe était cette dualité qui prévalait à chaque fois que nous abordions le sujet du rapport à la langue/culture française : tradition/modernité, rejet/attrait de la langue française, arabisants/francisants.

37 Idem, p.428.37 C'est nous qui soulignons.

38 Lacheraf M., op.cit., p.745. (c'est nous qui soulignons)

39 Voir les travaux de Camilleri C. sur le Maghreb.

Nous pensons que cette dualité est l'aspect le plus révélateur du sentiment d'appréhension que ressentent les enseignants. Une appréhension dans la mesure où cette dualité n'est pas assumée au niveau des masses ; et que l'individu algérien est lui-même sujet à une séduction/répulsion vis-à-vis de la langue / culture française.

A notre avis, cette crainte qu'éprouve l'enseignant de F.L.E. est perceptible à trois niveaux. Le premier est celui où la culture française constitue un danger parce qu'elle a été imposée durant cent trente ans de colonisation. En sachant que 93,02% de notre échantillon total ont plus de 35 ans ; ils sont nés avant l'indépendance du pays, c'est-à-dire que la mémoire collective relative à la colonisation est encore fraîche dans leur esprit (en comparaison avec les adolescents ou les jeunes d'aujourd'hui). Le second niveau a un rapport au sujet algérien, en général, sous l'emprise d'un sentiment de dualité d'attrait/rejet vers cette langue (ce niveau est la conséquence du premier).

" C'est une langue étrangère c'est tout ...]." (enq 42)

"J'enseigne la langue française et pas la culture française."(enq 11)

Quant au deuxième niveau, on le trouve dans les propos plus explicites de ceux qui craignent pour la culture algérienne, et qui préfèrent que les apprenants s'en contentent :

"La réalité algérienne en souffrirait (danger véhiculé par des idées contradictoires)." (enq 10)

"Nous utilisons des supports⁴⁰ qui sont riches en culture algérienne ainsi que les livres d'auteurs algériens (M. DIB, M. Mammeri, etc)." (enq 23).

Pour d'autres, le danger d'introduire la culture française réside dans la non-réciprocité des échanges culturels entre la France et l'Algérie :

" (...) les Français devraient se poser la question : pourquoi la culture française est-elle de plus en plus rejetée par un bon nombre d'Algériens ? Que la culture algérienne ait sa place dans les écoles françaises et surtout dans les médias et sans désinformation."⁴¹ (enq 33)

"C'est totalement algérianisé, il n'y a ni Paul ni Pascal, il y a Amine et Chakib." ⁴²

Il y a aussi ceux qui affirment que c'est un danger sans citer de raisons:

*"[..] faire apprendre et inclure dans le programme la culture française en tant que telle, je vois que c'est un **danger** qu'il faut écarter."* (enq 40)

40 Institut Pédagogique National

41 C'est nous qui soulignons

42 (c'est nous qui soulignons)

Sans oublier ceux qui la considèrent comme une agression et un affront à l'Algérie comme pays libre :

"On ne devrait pas introduire la culture française dans notre société ou école. D'abord l'école est une institution étatique publique. Donc elle a un programme, un objectif, sa politique d'enseignement n'est pas de favoriser la culture française au sein des écoles. Nous ne travaillons pas pour les autres."

(enq 43)

Ce sentiment d'appréhension a été enregistré au premier contact avec les enquêtés. Ils se sont tous mis sur la défensive lorsque le sujet de l'enseignement de la culture française a été abordé. La surprise était unanime autant de la part de ceux qui favorisent son enseignement que de la part de ceux qui sont contre. La cause de ce sentiment est peut-être le terme "*culture*" associé à l'adjectif "*française*" et surtout à un éventuel apprentissage. Cette hypothèse s'est confirmée tout au long de l'enquête puisqu'il s'agit en partie de la "*pression idéologique*" qui entoure le français dans la société. L'enseignant de F.L.E. se trouve être le premier à en sentir le poids car il est perçu comme l'acteur principal de la pérennité de la langue de l'ex-colonisateur.

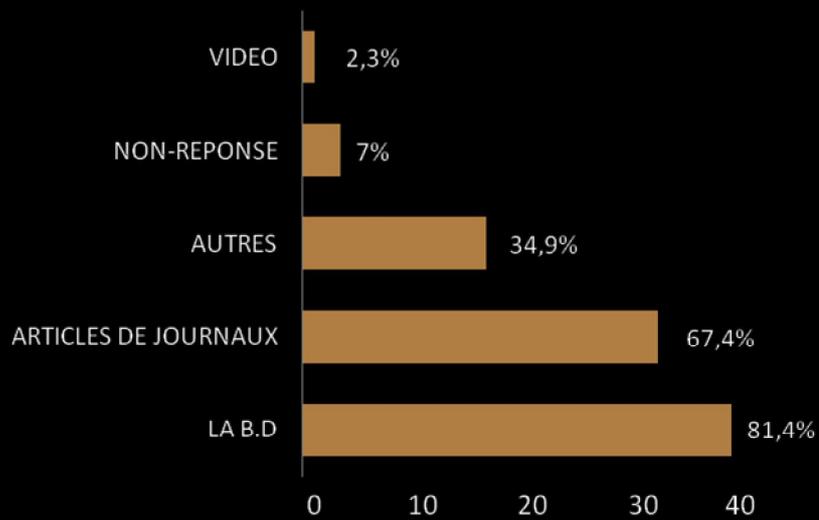
2.3. Fait-on appel à la culture française dans l'enseignement ?

2.3.1. A quelle réalité et quand ?

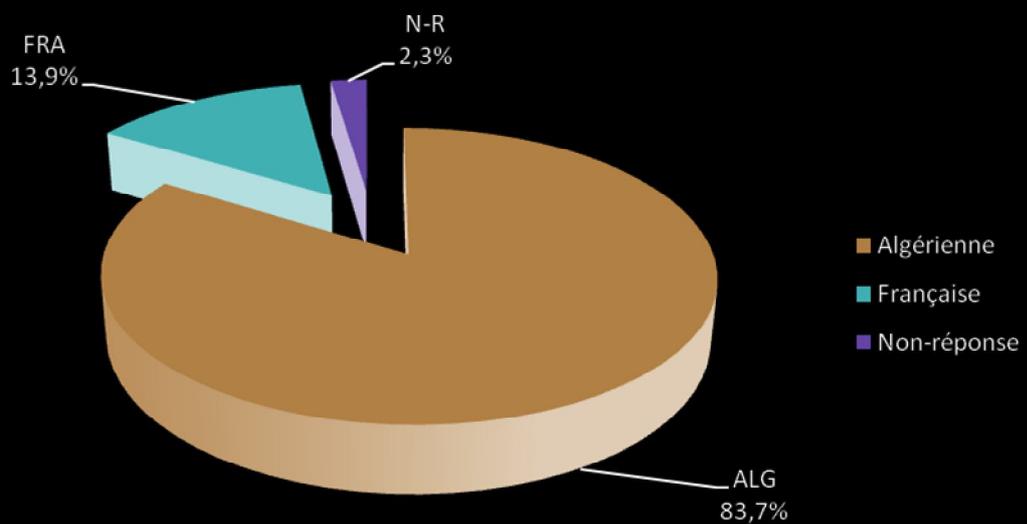
La majorité des enseignants de FLE utilisent des supports : des bandes dessinées et des articles de journaux. La plupart d'entre eux affirme que ces supports sont relatifs à la réalité algérienne tels que les articles tirés de la presse locale d'expression française, c'est-à-dire 83,7% contre 13,9% qui utilisent des supports relatifs à la réalité française. Une enseignante explicite cet état de faits en disant avec fierté :

"C'est totalement algérianisé, il n'y a ni Paul ni Pascal, il y a Amine et Chakib." 42

Quel genre de support introduisez-vous ?



Les supports que vous utilisez sont relatifs à la réalité

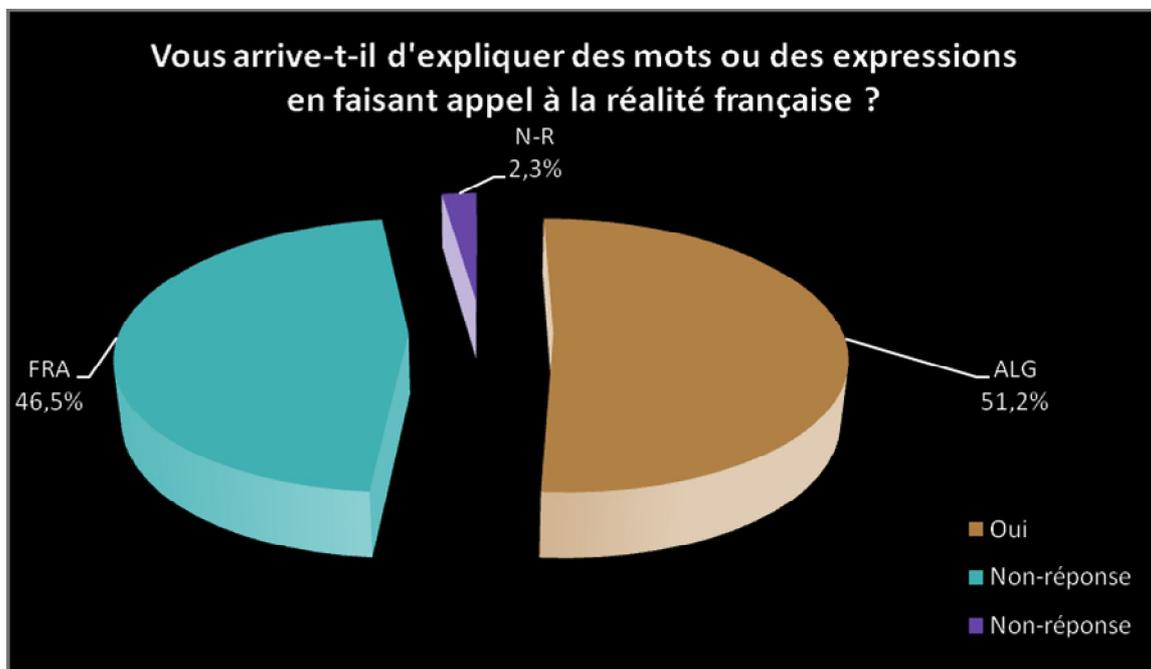


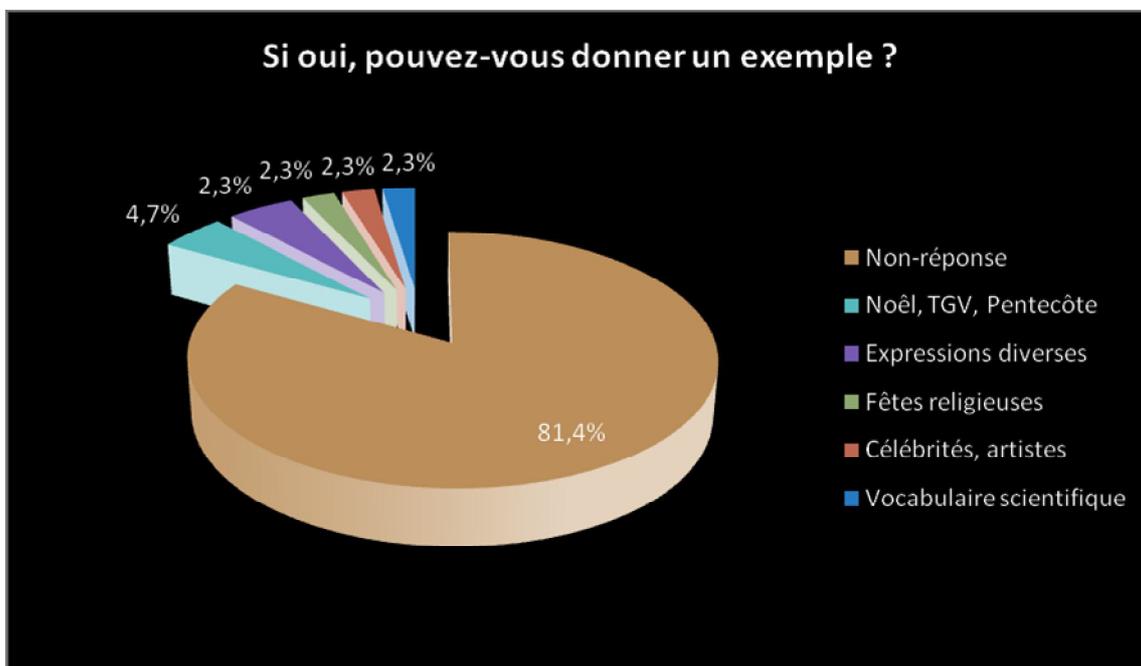
Pour savoir ce qui se fait concrètement en classe, nous avons posé des questions plus précises. Nous voulions savoir s'ils expliquaient des mots/ expressions en se référant à la réalité française ("*Vous arrive-t-il d'expliquer des mots et des expressions en faisant appel à la réalité française?*"). 51,2% de l'échantillon le font mais seulement quelques uns ont cité des exemples (18,6%) :

- Des expressions : "*de vrais mensonges*", "*faire avaler des couleuvres*"

(enq 3)

- L'espace, l'océanographie, l'industrie, les ordinateurs (thèmes scientifiques) (enq 16)
- Célébrité, artiste, ville située en France (enq 19)
- Noël, la Pentecôte (enq 22)
- Fête religieuse / nationale, ingrédient (recette) (enq 24)
- Des expressions : "*par dessus le marché*", "*gagner son pain*" (enq 25)





Les exemples mentionnés par les enseignants sont cités dans les textes utilisés en cours de FLE. Pour ce qui est des villes françaises, Paris est évoquée (4 fois) dans l'œuvre de H. Malot "Sans Famille", dans "Le cheval sans tête" de P. Berna (4 fois) ainsi que dans le texte "Dans un bureau d'embauche à Paris". Les villes de Toulouse, Nice, Dijon, Montpellier y sont aussi citées. L'expression "par dessus le marché" est introduite dans le texte d'A. Dumas "Le géant et le petit tailleur ". Il n' y a pas, dans les textes, des situations précises parlant exclusivement de fêtes religieuses mais il y a référence ou plutôt une allusion à Noël (une fois) dans "Sans famille" et une seconde fois dans "Le cheval sans tête".

Pour ce qui est des sujets scientifiques, ils ne manquent pas dans les manuels utilisés. Pour l'ensemble des filières, les textes sont réservés à chacun des thèmes suivants :

- l'ordinateur ;
- le microscope ;
- l'avion ;
- la fusée ;
- la navette spatiale ;
- la médecine ;
- la biologie
- les sciences dures avec toutes les terminologies et les définitions s'y rapportant.

A travers ces exemples, nous enregistrons souvent différents aspects de la culture française. L'aspect traditions/coutumes est introduit par la fête de Noël et la Pentecôte dans les modules de français L₂, toutes filières confondues, intitulé "*Techniques de communication et d'expression*" où les enseignants choisissent des supports écrits ou icônographiques variés faisant souvent référence aux différentes fêtes et coutûmes françaises.

L'aspect artistique se présente à travers les artistes et célébrités en littérature ; l'aspect technologique est présent avec les termes inhérents aux différentes options des troncs communs et la référence au thème scientifique. Evidemment, cela n'est pas une raison pour attester que la réalité française est toujours de rigueur dans l'enseignement universitaire. En premier lieu, nous savons que ces exemples sont avancés par huit enquêtés sur quarante trois (18,6%). Et même si appel est fait à cette réalité, il ne se fait pas au même degré pour chaque enseignant. Nous remarquons aussi qu'il s'agit d'une présentation de faits disparates de la culture cible. Il est question dans ces exemples d'éléments encyclopédiques et d'un aperçu folklorique /réducteur. Mais, ces enseignants ne font que prendre l'initiative de rompre avec la monotonie de la réalité locale.

Les entretiens ont donné lieu à des détails plus explicites au sujet du recours à la réalité française puisque la plupart des enseignants interviewés avancent qu'y faire appel dépend du thème abordé en cours. Pour les autres, ceci est de mise surtout durant la séance de lexique; ils signalent qu'expliquer un mot en classe les oblige à toucher à la culture française :

[...] quand ils (les apprenants) ont par exemple la séance de lexique, s'il y a des mots difficiles pour eux, on peut faire appel à certains exemples tout simples, intuitivement."⁴³ (enq 39)

" [...] il ne faudrait pas oublier que le Larousse et le Robert sont français ...] "
(enq 34)

Une enseignante a justement donné un exemple à ce sujet. Elle affirme que ce sont parfois les étudiants qui demandent si l'auteur est français. Elle indique qu'à une occasion il fallait expliquer où se trouve la ville de Montpellier et qu'à ce moment précis elle devait signaler que c'est une ville du sud de la France, située en Auvergne.

"[...] il y a même le nom Montpellier, l'Auvergne, donc là il fallait une carte de France pour situer l'Auvergne, voilà !" (enq 36)

Une autre enseignante, du même groupe, explicite ce point en affirmant :

43 C'est nous qui soulignons.

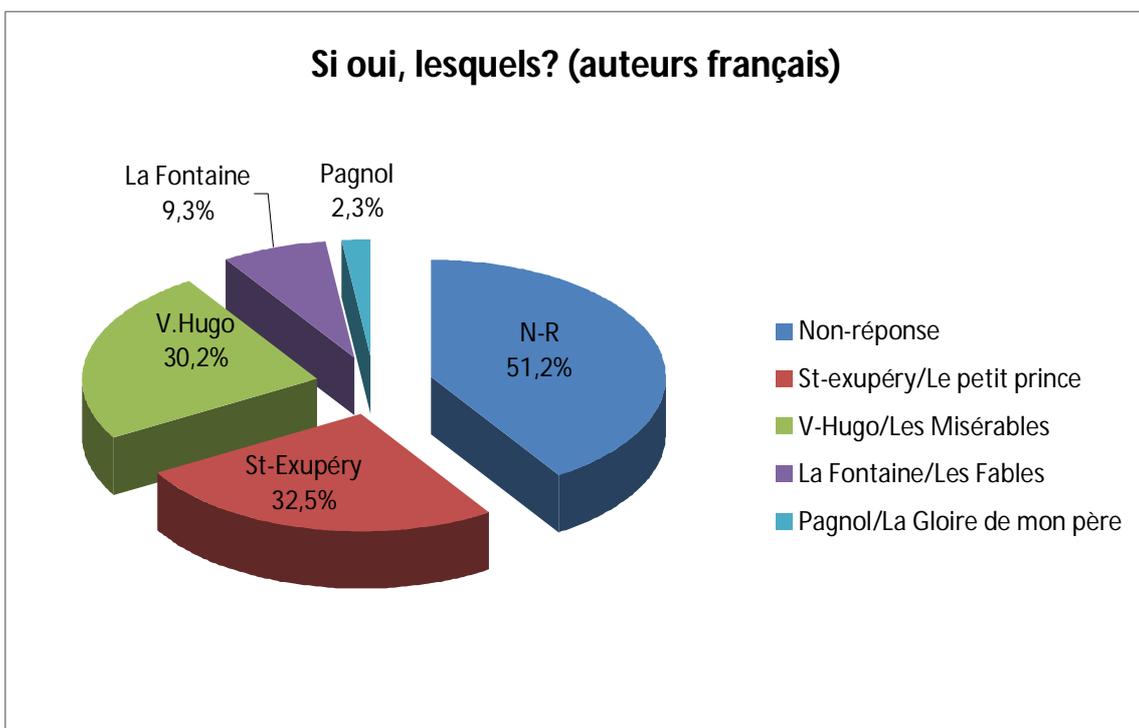
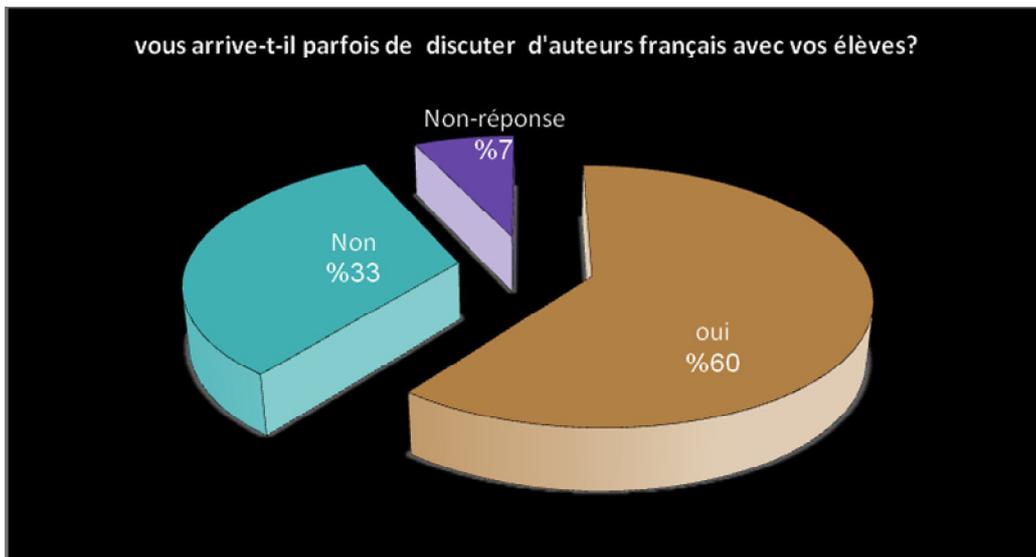
"*Quand on utilise un texte comme De la Terre à la Lune de Jules Verne, à ce moment donné, Jules verne...qui est Jules Verne ? On explique quand même....donc là on touche à la culture française*" (enq34)

Le fait que ces enquêtés avancent de tels constats témoigne qu'ils sont sensibles à l'idée que langue et culture sont liées. Nous pouvons même supposer qu'ils avancent là l'hypothèse de R. Galisson qui tient les mots pour les véhicules de la culture à travers sa théorie des mots à "*Charge Culturelle Partagée*" (C.C.P.) et qu'ils en perçoivent l'existence sur le plan pratique, c'est-à-dire à travers leur enseignement. C'est peut-être hasardeux de le supposer, mais que dire de cet enquêté qui nous a donné l'exemple de mots tels que "*nacelle*", "*ballon*", "*sonde*"?

2.3.2. A quels auteurs fait-on référence ?

Nous avons posé la question de la manière suivante : "*Vous arrive-t-il parfois de discuter d'auteurs français avec vos élèves ?*" 32,5% disent ne pas parler d'auteurs français en cours. Ces quatorze enseignants en question nous obligent à nous interroger : pourquoi affirment-ils ne pas parler d'écrivains français alors que les textes qu'ils utilisent englobent un certain nombre ? Nous avons trouvé plus de soixante auteurs français cités dans ces manuels (nous insistons sur le terme "cités" parce qu'il ne s'agit pas toujours de textes complets, mais parfois de paragraphes en forme d'exercices ou de simples phrases isolées). Nous avons relevé soixante-deux auteurs français contre dix-huit auteurs algériens et vingt trois autres (Maghrébins, Africains, Canadiens, Belges, Anglais, etc.). Cela nous pousse à croire que ces enseignants utilisent les différents textes/ paragraphes sans prêter attention à ceux qui les ont signés, ou qu'ils ne les utilisent pas du tout, ou qu'ils y font appel sans le signaler à leurs apprenants.

Quant à ceux qui parlent d'auteurs français en classe, ils constituent 60,5% de notre échantillon. Ils ont parlé de Jules Verne (*De la Terre à la Lune*), V. Hugo ("*Les Misérables*"), La Fontaine ("*Les Fables*"), Pagnol ("*La Gloire de mon père*") :



Il serait pertinent de savoir pourquoi leur choix porte sur ces quatre auteurs sur les soixante- deux cités dans les textes. Hugo et Jules Verne bénéficient de la faveur de notre public suivis de La Fontaine et de Pagnol. Il est, donc, utile de signaler combien de fois sont cités ces mêmes écrivains dans les manuels :

- Jules Verne est cité à cinq reprises (trois textes dont deux du " De la Terre la Lune" et deux paragraphes de la même œuvre).

- V. Hugo est cité à six reprises (trois poèmes et deux paragraphes tirés des "Misérables").

- La Fontaine est cité à trois reprises (deux fables et un paragraphe).

- Pagnol est cité à trois reprises (trois paragraphes tirés de "La Gloire de mon Père).

Auteurs	Manuels	Enquête
Jules Verne	5 fois	14 fois
V. Hugo	6 fois	13 fois
La Fontaine	3 fois	4 fois
Pagnol	3 fois	1 fois

Nous retrouvons ces auteurs cités pratiquement dans le même ordre décroissant autant dans les manuels que dans la liste de notre public : Jules verne, V. Hugo, La Fontaine, Pagnol.

Ce premier constat répond à la question posée antérieurement sur le choix de ces écrivains en particulier. D'abord, le fait que les enseignants les utilisent dans les textes est une raison valable pour les nommer en priorité. De plus, parler de Jules Verne ou de V.Hugo par exemple est une manière de se valoriser en tant qu'enseignant de français car V. Hugo et donc "les Misérables" est une œuvre incontournable lorsqu'on enseigne cette langue.

D'ailleurs, pourquoi n'ont-ils pas cité Hector Malot, Paul Berna, ou Saint Exupery dont les œuvres *Sans Famille*, *Le Cheval sans Tête*, et *vol de nuit* sont présents en force dans la séquence de "lecture suivie et dirigée" et dans la phase d'analyse du texte? Et pourquoi n'ont-ils pas mentionné J. Prévert qu'on retrouve quatre fois dans des extraits et J. Valles qui est cité trois fois (deux poèmes et un paragraphe) ? La Fontaine est cité autant de fois que ces écrivains mais c'est lui qui a été choisi.

Un point très important a été signalé lors des entretiens : l'éventuelle référence à la culture française lorsqu'ils évoquent de tels auteurs ou d'autres. Effectivement, certains parlent de la curiosité des apprenants qui s'interrogent sur la nationalité de certains écrivains :

" [...] nous avons "Le Lion et le Chien" d'après Tolstoï... `` parce que le apprenants demandent, par exemple : c'est un polonais madame ? Je dis : non c'est un Français." (enq 36)

Ce qui est inédit dans les propos de cette enseignante, mis à part le fait qu'elle ait pris L. Tolstoï pour un écrivain français, c'est qu'elle rende compte de la réalité de la classe. Elle infère l'impossibilité d'enseigner une langue dépourvue de son aspect culturel, et de l'incapacité de l'enseignant d'éviter la réalité cible. En effet, assurer que V. Hugo est

Français et qu'il a écrit *Les Misérables* c'est évoquer, à un moment ou à un autre, la France de l'époque et les différents traits relatifs à sa société. Prenons l'exemple d'une autre enseignante qui explicite ce problème:

"Quand on est en face d'un texte signé d'un auteur français rien n'empêche le professeur de freiner l'explication qu'il doit donner à ses apprenants, on frôle la culture française selon le besoin et selon les compétences du prof, le niveau des élèves, l'environnement." (enq 35)

Le plus frappant dans les affirmations de cette enquêtée, c'est qu'elle induise une vérité manifeste : la liberté de l'enseignant de faire appel à la culture française si l'occasion se présente. Une liberté qui a évidemment des limites puisque cette culture française se résume, dans les outils utilisés, à des textes littéraires. Mais ces textes ont une même caractéristique : ils attestent tous du contexte français et sont signés par des auteurs français. Cette enseignante a évoqué d'autres contraintes concernant les compétences de l'enseignant et le niveau des apprenants ; il y a aussi l'horaire attribué à l'enseignement du F.L.E mentionné par sa collègue :

"Nous, on a un emploi du temps restreint 2h de français par semaine, on aurait aimé tout faire mais on est limité par le temps." (enq 37)

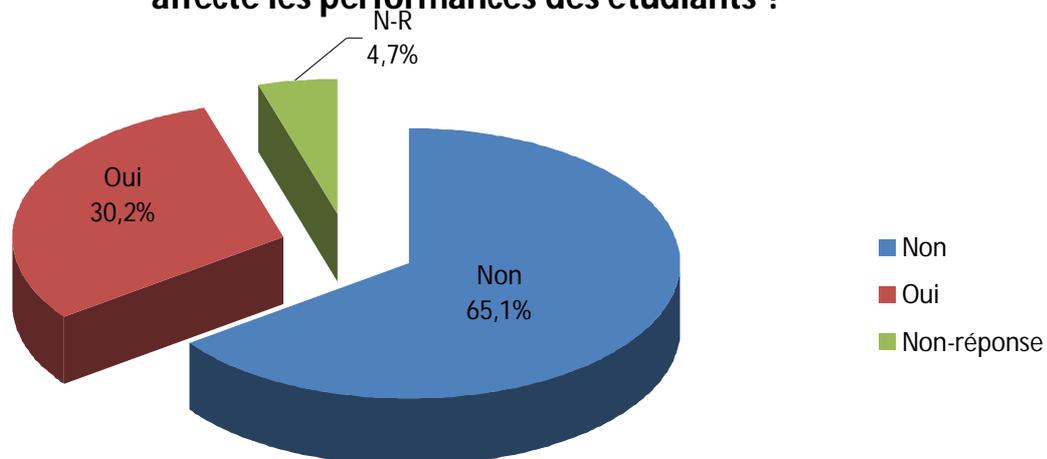
Nous avons abordé ce thème d'une manière plus générale et plus simple avec les étudiants : "As-tu appris quelque chose sur la France et les Français en classe ? ". 98,3 % disent n'avoir rien appris sur la France et les Français en classe. Cela renforce l'idée que la référence à la culture française est occasionnelle et n'attire pas trop l'attention des apprenants⁴⁴ d'approfondir l'enseignement car une langue est liée à sa culture :

"Je pense qu'une langue doit s'apprendre dans son contexte. Ceci motive les étudiants car ils découvrent une autre culture, un autre mode de vie." (enq 15)

"Dans l'adolescence l'apprenant a besoin de s'ouvrir au monde moderne donc l'apport d'une autre culture ne peut que lui être bénéfique et même nécessaire » (enq 16)

44 Voir la partie suivante sur les représentations des apprenants.

Approuvez-vous certains enseignants de français qui estiment que le recours exclusif à l'univers culturel algérien affecte les performances des étudiants ?



Ainsi, la conception de la culture française est variable, elle est établie en fonction du statut que les enseignants assignent au français. Ceux qui le prennent pour une langue étrangère conçoivent la culture française essentiellement en culture "technicienne" (productions techniques) suivie de la littérature et l'art français, ensuite de la vie quotidienne et en dernière position tout ce qui est relatif à la francophonie. Par contre, ceux qui penchent pour le statut de langue seconde se représentent la culture française comme englobant tous ces aspects à fréquence égale. Donc, le statut qu'ils confèrent à la langue joue un rôle primordial dans le choix des aspects de la culture à enseigner.

2.4. Les représentations des apprenants

2.4.1. Les stéréotypes des étudiants sur la France/ les Français

A première vue, nous constatons une fervente agitation de la part des étudiants lorsque nous les interrogeons sur ce qu'ils savent sur la France et les Français. Il y avait une certaine spontanéité (pas étonnante de la part de jeunes âgés entre 18 et 20 ans) qui renvoie à l'une des caractéristiques du stéréotype : l'automatisme d'où l'absence d'un temps d'hésitation pour proposer des idées sur les Français et/ou la France. En fréquence décroissante, nous avons relevé les attributs suivants :

- La France est un pays avancé (38,3%)
- La France est un pays propre (20 %)
- Les Français sont instruits (15 %)

- Les Français sont gentils à l'exemple de Zizou (11,7%)
- C'est le pays de la Tour Eiffel/ Paris(11,7 %)
- La France est un pays de cultivés (10%)
- La France est belle (8,3 %), vue pour l'ensemble lors du tour de France cycliste
- La France nous a fait la guerre (6,7 %)
- Les Français sont mal élevés (6,7 %)
- Les Français sont trop ouverts (6,7 %)
- Les Français sont sales (5 %)
- Les Français ont des droits/ devoirs (5%)
- Les Français n'ont pas de moralité (3,3%)
- Les Français sont intelligents (3,3%)
- Les Français sont des gens simples (3,3%)
- Les Français sont racistes (1,7%) comme le Pen, par exemple, cité de nombreuses fois.
- Les Français n'aiment pas les Algériens (1,7%)

On retrouve ici la plupart des caractéristiques du stéréotype. Premièrement, il s'agit essentiellement de jugements portés sur les Français/ la France et donc d'une évaluation négative ou positive liée à la perception et à la représentation plutôt qu'à l'expérience puisque seulement 2 étudiants sur 60 ont visité la France. De plus, nous avons remarqué des idées contradictoires chez le(s) même(s) enquêté(s) pour qui les Français sont sales mais la France est propre ; ou bien ils sont racistes et gentils à la fois ; ou qu'ils sont trop libres et ont des droits et des devoirs. Ceci est une autre caractéristique du stéréotype où la contradiction est parfois de mise chez le sujet le suggérant.

Le nombre de stéréotypes positifs est supérieur à celui des stéréotypes négatifs, essentiellement ceux attribués à la France en comparaison à ceux attribués aux Français ; c'est une fascination pour le pays aux grandes performances technologiques. Cette fascination n'est pas le produit du hasard mais se justifie par la présence, dans la société algérienne, de la parabole qui permet l'accès aux chaînes arabes et à la totalité des chaînes françaises (TF 1 / F2 / F3 / la Cinquième/ Arte / M6 / Canal +,) un phénomène qualifié, le plus souvent par les Algériens conservateurs ou extrémistes du label "*paradiabolique*" en référence au diable (c'est-à-dire la non conformité des programmes à la norme sociale - musulmane) et à l'envahissement culturel occidental - français. Sachant aussi que les chaînes arabes/ orientales bénéficient du même intérêt chez la population algérienne en général et les femmes en particulier.

En effet, tous les étudiants affirment, durant l'entretien, recevoir les chaînes françaises chez eux étant donné que c'est assez valorisant de le certifier devant leur groupe de classe, mais nous estimons qu'effectivement la grande majorité dit la vérité, c'est-à-dire approximativement (70 %). Ceci n'est pas du tout surprenant puisque toutes les terrasses des agglomérations urbaines sont envahies de ces "assiettes"⁴⁵ de paraboles, et même les zones rurales n'y échappent pas. Ceci explique en quelque sorte la prédominance des stéréotypes à connotation positive si l'on tient compte du monde de séduction propagé par ces mêmes chaînes à travers la publicité, les émissions scientifiques, de jeux et autres programmes à caractère commercial et sportif (championnat de France de football adulé par la majorité des enquêtés).

Nous savons que les médias sont un canal rêvé pour renforcer les stéréotypes, particulièrement ceux recourant à l'image iconique et qu'ils ont un fort pouvoir à les fixer. En fait, ces médias constituent une ouverture qui pourrait aider les individus à dépasser les préjugés qu'ils ont les uns sur les autres mais ils sont aussi là pour en créer de nouveaux. C'est le cas de notre public d'apprenants avec la récurrence du stéréotype sur "*la saleté des Français*"; un attribut qui ne réfère pas à la propreté corporelle de ces derniers mais plutôt à leurs comportements et leurs valeurs morales qui ne sont pas, selon les enquêtés, conformes aux normes en vigueur en Algérie. Une réaction tout à fait normale puisque l'individu, dans la plupart des cas, lit la réalité étrangère à travers les filtres de sa propre culture.

Certains ont effectivement précisé qu'ils se sont rendus compte par le biais de la télévision que les Français n'ont pas de moralité en déclarant :

"Ils [les Français] sont bien mais dans leurs films ils ne font que des saletés. "
(étud G 7)

*"La France est propre mais il y a beaucoup de dégradation morale dans ce pays. "*⁴⁶ (étud G5)

Donc, de nouveaux stéréotypes se sont installés par le biais du canal qu'est la télévision par satellite, et probablement même d'autres qui n'ont pas été cités par notre public vu leur âge, situation sociale, et une certaine gêne à être plus explicites dans leur propos.

Le plus saisissant dans la série d'idées avancées c'est qu'elles ont dépassé la représentation des caractéristiques physiques des Français. En fait, la primauté est accordée aux traits économiques de la France (pays avancé) suivis des traits de la psychologie collective (intelligents /gentils) et ensuite des symboles et lieux (Tour Eiffel/ Paris)

45. Traduction de l'expression arabe utilisée, par les Algériens, pour dénommer la parabole.

46. Traduction (en arabe durant l'entretien).

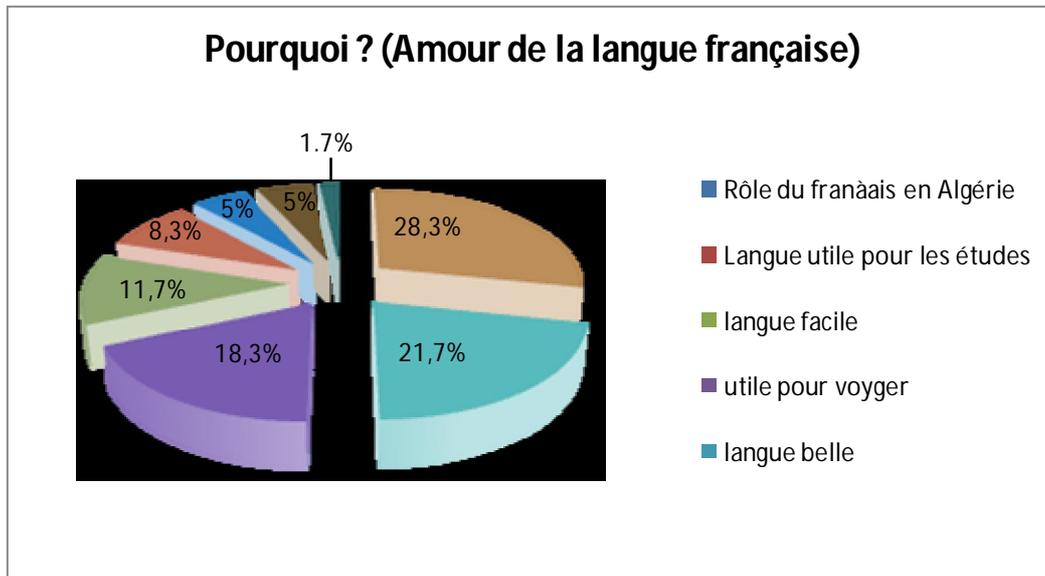
L'attribut économique est le plus persistant et c'est celui qu'on retrouve également dans les propos des enseignants avec plus d'intensité.

Ces préjugés sont donc assez révélateurs de l'intérêt que portent les étudiants à la culture française du moment qu'ils sont chargés d'une certaine connotation affective envers le pays beaucoup plus qu'envers les Français. Une réaction assez étonnante que peut justifier le passé colonial qui implique, aux yeux des enfants, la culpabilité des Français plus que celle de la France en tant que gays. Ces stéréotypes témoignent aussi de l'amplitude et de la variété des informations dont disposent les apprenants sur ce pays ; ce qui n'est pas en lui-même une négation de la présence de stéréotypes au sein de notre public. Pour cela, il est clair que le cours de F.L.E pourrait jouer le rôle de catalyseur et structurer ces informations disparates.

2.4.2. Leurs représentations sur la langue/culture française

Compte tenu de ces stéréotypes, peut-on parler, dans ce cas, d'attitude positive envers la langue/culture française ? En effet, à la question: *Aimes-tu la langue française?* 93,3 % des étudiants ont répondu par l'affirmative.





- (28,3 %), l'aiment pour la place qu'elle occupe dans la société (famille, TV, leur quotidien},
- (21,7 %), parce qu'elle est utile pour leurs études,
- (18,3%), parce- qu'elle est facile,
- (11,7%), pour voyager,
- (8,3%) aiment le français parce que c'est une belle langue,
- (5,1%) parce qu'elle est parlée dans le monde,
- (1,7%), parce qu'il aime l'enseignant de français.

Ceci infère que les étudiants sont tout à fait conscients du rôle que joue le français dans ce pays :

"parce- que tout est presque en français : les gens dehors parlent en français et en arabe, la TV est en français. "(étudiant G 6)

Cette attitude positive est toujours liée à la place dont jouit le français dans la société algérienne et à des motifs utilitaires (études, réussite professionnelle, etc.), sans oublier l'âge des apprenants et leur milieu social qui interviennent dans le choix de ces arguments.

Pourquoi des jeunes étudiants algériens avanceraient-ils que le français est une langue facile alors que la plupart des étrangers la considèrent comme une langue difficile par rapport à la langue anglaise par exemple ?

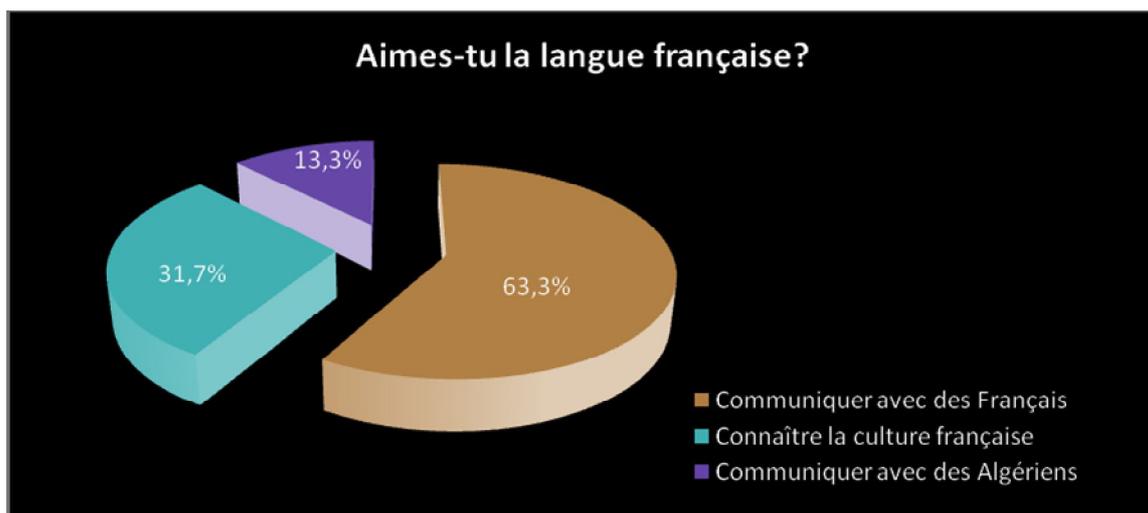
Nous retrouvons, justement l'argument propre à la facilité de la langue essentiellement chez les apprenants dont les parents ont fait des études assez poussées (ingénieur, médecin, architecte, avocat, etc.) tel cet exemple :

"J'aime la langue française parce qu'elle est bien, parce que ma mère ne parle que français () ; parce qu'on parle à la maison qu'en français ; on peut apprendre facilement ()."(étud G3)

Ces étudiants sont issus d'un milieu culturel qu'on peut qualifier de riche étant donné que leurs parents sont francisants, c'est-à-dire qu'ils ont fait leurs études en français, ce qui crée une attitude favorable envers cette langue. Parmi ceux qui disent aimer la langue française parce qu'elle est utile pour leur vie professionnelle, nous avons enregistré cette réaction au sein d'un groupe.

" (... J'aime le français parce que ça nous aidera dans notre vie professionnelle, l'arabe reste la langue du pays, il faut utiliser le français seulement quand c'est nécessaire." (étud G5)

Nous constatons que les propos des étudiants diffèrent non seulement sur les arguments (langue française belle/langue française utile), mais également sur la part d'affectivité qui caractérise les affirmations des uns et des autres. Certains apprenants induisent une certaine valorisation de la langue française, tandis que les autres la dévalorisent en l'opposant à la langue arabe. En réalité, ce discours dépasse celui de l'attitude des apprenants envers le français pour toucher celui de son statut au sein de la société, et donc l'opposition français langue seconde/français langue étrangère.



Un autre aspect révèle les représentations des apprenants enquêtés sur l'apprentissage du français ; ils devaient choisir entre trois raisons qui pourraient les motiver. Apprendre le français pour "*communiquer avec les Français*" suscite leur intérêt avec 63,3%. 31,7% pensent l'apprendre pour "*communiquer avec des Algériens*" et 13,3% le font pour "*connaître la culture française*".

CHAPITRE III

L'IMPACT DES REPRESENTATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DU F.L.E

On réservera le terme d'apprentissage aux activités auxquelles se livre celui qui veut parler, lire, écrire, comprendre en langue étrangère. Il s'agit de démarches concrètes, conscientes, volontaires, dont le but est de déclencher ou d'alimenter une acquisition : l'apprenant réalise, en vue d'un objectif (d'acquisition) un ensemble d'actes (techniques d'apprentissage) s'exerçant sur des supports (textes, documents, enregistrements,...). C'est ce à quoi on se réfère lorsque l'on parle d'apprentissage intensif ou intensif, en groupe ou individuel, ou lorsqu'on dit qu'un apprentissage est plaisant ou ennuyeux, intéressant, répétitif, etc...

3.1. Définition de la notion d'apprentissage

D'après Goethe Johann Wolfgang Von, « Volonté, ordre, temps, tels sont les optimums de l'art d'apprendre ». Selon le Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, « *l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* ». ¹

Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

- se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
- choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
- déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.) ;
- gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
- définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

¹ (Dictionnaire de Didactique du F.L.E., Asdifle, Clé internationale, Paris, 2003, p.22).

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant.

L'usage s'est répandu d'employer, presque avec une valeur de synonyme, les mots « *apprentissage* » et « *enseignement* » parce qu'on dit bien « apprendre quelque chose » et « *apprendre à quelqu'un* » qui sont synonymes de « *enseigner* ». Ainsi on entend les enseignants parler de « *la méthode d'apprentissage du FLE* » qu'ils utilisent pour parler de Café Crème, par exemple, alors qu'il s'agit évidemment d'une méthode d'enseignement ; de la même manière, on arrive à confondre l'enseignement que l'élève reçoit avec l'apprentissage qu'il construit, ce qui conduit presque toujours à ne plus évaluer le niveau d'apprentissage auquel il est parvenu, mais seulement la possibilité qu'il a de restituer l'enseignement auquel il a été soumis.

Or, maintenant, avec l'ouverture au monde et la possibilité d'avoir accès aux ressources multiples, l'apprenant, qui passe plus de temps en dehors de la classe, aurait des moyens très variés de s'informer sur le français, la France et les Francophones. Tout cela contribuerait à son apprentissage comme à son comportement lors des examens. Il manquerait donc d'objectivité si, à l'examen, l'enseignant ne considère que les matières enseignées sans donner l'occasion à l'apprenant de montrer le résultat de son apprentissage du français.

3.2. Conception de l'apprentissage

Pour certains étudiants, apprendre à l'université, c'est mémoriser le discours d'un maître pour le restituer le jour de l'examen. Pour d'autres, c'est une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession. Chaque étudiant se construit ainsi sa conception de ce qu'est apprendre à l'université. Progressivement, la conception qu'a l'étudiant de l'acte d'apprendre est apparue comme un « noyau dur » à partir duquel se structurent ses comportements d'étude. Par exemple, si un étudiant mémorise ses cours « par cœur » et ramène son étude à une répétition de ce processus superficiel, ce n'est pas nécessairement parce qu'il est incapable de mettre en œuvre des démarches mentales plus complexes. Peut-être dispose-t-il d'une conception de l'apprentissage particulière, en tout cas différente de celle que ses enseignants attendent, selon laquelle on apprend en s'exposant à un contenu qui finira, à coup de réitations répétées, par s'imprégner dans son cerveau. Pour lui, l'apprentissage est un processus passif, proche de la photographie : son cerveau est une surface sensible sur laquelle peut s'imprimer un savoir extérieur. Il ne perçoit pas en quoi un traitement personnel et actif de ce savoir est indispensable à un apprentissage significatif. De nombreux aspects des conceptions de l'apprentissage des étudiants universitaires ont été explorés ces dernières années. Trois d'entre eux seront présentés ici à titre d'exemples.

Au-delà de certaines divergences de détails, une bonne partie des typologies construites à ce jour sont constituées de positions contrastées sur un continuum allant de la reproduction de surface à la reconstruction personnelle (Marton et al., 1993; Volvet & Chalmers, 1992). A la première extrémité de cette échelle, l'étudiant associe *l'apprentissage à une augmentation du volume de son savoir*. Apprendre revient à disposer d'un réservoir de connaissances plus important. L'apprentissage est considéré comme un empilage, une accumulation par addition, un accroissement du bagage de connaissances de l'étudiant. Les connaissances sont considérées comme des unités discrètes, factuelles, prêtes à être « *consommées* ».

A l'autre extrémité de l'échelle, l'apprentissage est *une recherche personnelle de sens*, une reconstruction de liens entre des concepts et entre ces concepts et la réalité extérieure. Apprendre, c'est explorer et maîtriser en profondeur un nouveau champ conceptuel pour mieux comprendre la réalité, c'est dégager progressivement des significations. L'apprentissage consiste à transformer qualitativement la vision du monde de départ de l'étudiant.

Un bon nombre d'étudiants de première année universitaire expriment des conceptions de l'acte d'apprendre plutôt liées au pôle reproduction (Romainville, 1993; Taylor, 1996). Ils associent *l'apprentissage à l'étude*, à la mémorisation, à la rétention d'information pour satisfaire à un test ultérieur. Cette conception très scolaire de l'apprentissage revient à dire qu'apprendre, c'est s'employer à réussir un examen... Cette conception fait donc fondamentalement référence à l'évaluation, au contrôle externe du processus. La recherche du sens en soi et le développement personnel apparaissent comme secondaires. Apprendre est un acte essentiellement piloté de l'extérieur et qui consiste à retourner le plus fidèlement possible un discours à son producteur.

3.3. Liens entre représentations et apprentissage

Qu'entendons-nous par « *Représentations* » ? Ce terme signifie pour nous, tout ce qui a trait aux concepts, aux images qu'on construit d'un objet, d'une écriture... Ce sont les attitudes, les idées que l'individu se construit à la suite de l'usage, de l'interaction... En d'autres termes, c'est ce qui se forme à l'esprit, l'évocation, l'image, la perception, la conception, et l'imagination. « *Cette enveloppe de représentations auditives et visuelles qu'est le langage* » (Lanson).

Le concept d'image, souvent pris comme synonyme de représentation, s'assume en tant qu'objet d'étude des chercheurs qui se penchent sur les images par rapport aux langues, leur apprentissage et leurs locuteurs, s'intéressant soit aux apprenants, soit encore aux professeurs /formateurs et aux chercheurs. Dans ces études, le concept est interrogé et redéfini (Castellotti &

Moore, 2002 ; Mariko, 2005), surtout à cause de sa plasticité et de l'apparence caméléonesque qu'il revêt dans les discours qui le prennent en tant qu'objet :

« Le concept de représentation est sans doute un des plus "nomade", passant depuis plusieurs siècles de discipline en discipline avec à chaque fois de nouvelles définitions ou des étiquettes variées comme celles de "conception", "idée", "concept", "image", "perception", "image," "attitude" "jugement". Or plus un concept est employé, plus il est élastique » 2

Malgré cette indéfinition ou profusion de concepts analogues, le potentiel des images dans l'enseignement/apprentissage des langues n'est pas mis en cause (L.Dabène, 1997 ; Deprez, 1997 ; Vasseur & Grandcolas, 1997 ; Matthey, 1997 ; Moore, 2001 ; Paganini, 1994), soit en tant que moteur soit en tant que frein ou obstacle pédagogique :

« Les représentations doivent donc être élucidées dès le départ car elles constituent des filtres qui peuvent limiter voire entraver les perceptions, les motivations et les comportements peuvent diminuer les rendements didactiques, il est donc nécessaire de les faire émerger pour que les sujets améliorent la mobilisation de l'ensemble de leurs savoirs acquis ... » 3

Zarate définit le concept d'image en tant que *« produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité » 4*

De leur côté, Castellotti, Coste & Moore (2001) mettent en évidence la construction sociale des images, les définissant en tant que procès dynamiques, évolutifs, créés par les individus et par les groupes à travers des expériences de vie, notamment les contacts interculturels et les expériences d'enseignement/apprentissage.

Les images des langues sont des outils cognitifs et, de ce fait, elles peuvent se transformer et être transmises au cours des dynamiques de classe. Dans ce sens, les images sont influencées par la configuration situationnelle et par les ingrédients du contexte (langues en présence...), ainsi que par un assez grand nombre d'autres facteurs sociolinguistiques (rapport entre les langues en présence, par exemple), culturels, scolaires, économiques et politiques. (Araújo e Sá & Pinto, 2006).

2 (Castellotti & Moore, 2002 ; Mariko, 2005)

3 (L.Dabène, 1997 ; Deprez, 1997 ; Vasseur & Grandcolas, 1997 ; Matthey, 1997 ; Moore, 2001 ; Paganini, 1994)

4 (Zarate 1993 p. 29)

Ces définitions et caractéristiques nous laissent entrevoir que les images des langues se situent parmi les conditions (voire ingrédients) qui encadrent l'enseignement/apprentissage, les procès d'appropriation et de formation linguistique. Ainsi, dans le cas des professeurs, les images influencent leurs pratiques professionnelles, le choix des matériaux en salle de classe et la gestion de l'interaction (Cazals-Quenouille, 1995 ; Müller & De Pietro, 2001).

Pour ce qui est *des* apprenants les images influencent le choix des langues à apprendre, les stratégies d'apprentissage déployées et la motivation pour s'engager dans les activités de salle de classe où les langues s'assument en tant que lieu de construction de rapports inter-individuels (Billiez, 1996 ; L. Dabène, 1994 ; Melo, 2006 ; Monnanteuil, 1994). De ce point de vue, le rôle des images dans l'enseignement/apprentissage des LE met en évidence le besoin de les prendre en compte dans la salle de classe et justifie ainsi leur prise en compte par la recherche en DL.

Dans son ouvrage, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Danièle Moore, quant à lui, cite Dabène L., (1997) selon qui « *Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en oeuvre pour apprendre cette langue et en user* ». 5

Selon Cordula Foerster :

« *Les représentations des apprenants ont comme corollaire le façonnement d'attitudes spécifiques vis-à-vis des stratégies d'apprentissage et du contenu enseigné. Deux domaines dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère se prêtent particulièrement bien à un travail sur les représentations et les attitudes : d'une part, tout ce qui a trait à la dimension interculturelle et d'autre part, tout ce qui relève des représentations méta-linguistiques.* ». 6

5 (Moore D, *les représentations des langues et de leur apprentissage*, Ed. Didier, 2003, p. 9.)

6 Cordula Foerster (*Représentations et attitudes de l'apprenant*, in *Lidilem* n° 9, Presses universitaires de Grenoble, Déc. 1993, p. 12).

Par ailleurs, D., Brakni, dans sa thèse de doctorat, *Stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de l'écrit*, (2006), cite Boyer R., d'après lequel le "stéréotype" a souvent un statut confondu à celui de représentation : « *Le stéréotype est bien une représentation qui a mal tourné ou qui a trop bien tourné, victime, à n'en pas douter à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété d'un processus de figement inhérent cependant à la nature de la représentation, dont la pertinence pratique en discours est tributaire de son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du groupe / de la communauté concernée* ». 7

Cette citation permet de mettre en évidence deux points fondamentaux. Premièrement, le fait que les représentations d'un acteur social sur une langue, ont un lien direct avec son apprentissage. Et deuxièmement, que parmi ces influences, entre également en jeu, un processus de comparaison entre les langues, ce qui dans un contexte d'enseignement plurilingue, notamment tel qu'il s'exerce lors de la scolarité, mérite toute notre attention. Faire apparaître les représentations d'apprenants arabophones, usagers de l'orthographe française est plus que nécessaire car nous estimons qu'une didactique de l'orthographe qui ne prend pas en compte cet aspect social, psycholinguistique concrétisé par les opinions des enseignants serait l'objet de difficultés multiples.

3.4. Place de l'erreur dans l'apprentissage

Dans l'apprentissage scolaire, l'erreur est forcément présente et transitoire. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Etant donné l'omniprésence de l'erreur dans l'apprentissage, il est essentiel d'analyser la place qu'elle occupe dans la didactique moderne. « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...), mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée.* » 8

7 (Boyer R., 2002, p.103).

8 (G. Brousseau, cité dans la revue « *Echanger* » avril 1994)

Jusque là, en pédagogie, l'erreur était généralement considérée de façon négative. Souvent assimilée à une "*faute*", cette dernière devait nécessairement être sanctionnée pour disparaître. Au lieu de la sanctionner ou de l'éviter, il convient de la placer au centre de la démarche pédagogique. L'erreur est nécessaire. Elle est une étape dans l'acquisition de la connaissance. On peut admettre qu'un apprenant a progressé si, après s'être trompé, il peut reconnaître qu'il s'est trompé, dire où et pourquoi il s'est trompé, et comment il recommencerait sans produire les mêmes erreurs. « *On peut appeler erreur une réponse non conforme à ce qui est donné comme vrai. La représentation de l'erreur relève d'abord d'une adéquation à la vérité. C'est une perception assez neutre de l'erreur.* »⁹. Dans le domaine scolaire, l'erreur se conçoit comme l'indicateur qui permet de constater objectivement si l'apprenant a acquis telle ou telle compétence. Le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques :

* *Selon le behaviorisme*, l'enseignement vise un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par exercices, répétitions et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé). L'enseignement dit *inductif*, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception.

* *Selon le constructivisme*, l'apprentissage est un processus au cours duquel les connaissances nouvelles peuvent s'appuyer sur les connaissances anciennes ou les remettre en cause. L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux *conflit cognitif* que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Jean- Pierre Astolfi, didacticien et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen, s'interroge longuement sur le statut de l'erreur dans les apprentissages. Premier constat : l'erreur scolaire est plutôt source d'angoisse, alors qu'en dehors de l'école (dans le domaine sportif par exemple), elle est davantage source de défi pour les jeunes. Ainsi, l' « *aversion spontanée pour l'erreur à l'école et le rejet didactique qui en résulte souvent correspondent d'abord à une certaine représentation de l'acte d'apprendre, largement partagée par les enseignants et les parents.* »¹⁰

9 (In. Dictionnaire de pédagogie).

10 (J. P., Astolfi, , *le statut de l'erreur*, Site létudiant.fr. 2011)

. Dans l'idée d'une acquisition naturelle des connaissances, les erreurs ne peuvent être considérées que comme des « ratés » de l'apprentissage. Symptôme d'une compétence, l'erreur est alors synonyme de faute ou de bogue au sens informatique. Chaque type d'erreur est le produit d'une réflexion de l'apprenant confronté à une tâche donnée par l'enseignant ; il faut abandonner le concept de faute qui reporte la charge sur l'apprenant. Dans une erreur rencontrée, la part de l'enseignant est aussi importante, tant dans son origine que dans sa résolution. Ce didacticien identifie les principaux types d'erreurs scolaires comme suit :

- Une complexité propre au contenu d'enseignement ;
- Des conceptions alternatives (ou représentations) ;
- Des démarches étonnantes de résolution ;
- Une difficulté de compréhension des consignes ;
- Un emprunt à une autre discipline, mais d'emploi décalé ;
- Des habitudes scolaires, héritées d'un autre niveau ;
- Des opérations intellectuelles ;
- Une surcharge cognitive face un savoir difficile d'accès.

Selon Bireaud, l'erreur renvoie à des « *cas de non-conformité* ». Il note ceci en évoquant la qualité du français écrit : « *Nous entendons par qualité du français écrit un emploi conforme aux conventions linguistiques qui régissent le code du français écrit. Il faut entendre par conventions linguistiques, non pas un ensemble de règles imposées par « une élite » ou dictées par « le génie » (?) de la langue, mais bien les conventions de fait qui constituent le passé de la langue et qui sont nécessaires pour assurer la communication et/ou l'expression dans cette langue* ». 11

Les structures institutionnelles comme le collège, le lycée ou l'université sont des lieux où se posent fréquemment ces problèmes linguistiques quand l'apprentissage d'une langue étrangère est ressenti nécessaire dans le cursus destiné aux apprenants. Les erreurs qui sont produites lors de l'apprentissage d'une langue autre ont des causes ayant un rapport avec ce que représente le code écrit pour les apprenants, les enseignants et les décideurs pédagogiques.

11 (C. Bireaud, La qualité du français écrit au secondaire, 1983, texte dactylographié)

Dans le cadre de la présente recherche, la définition de l'erreur adoptée tient compte de la situation de l'écrit où nous nous plaçons. L'erreur y est considérée comme étant un écart par rapport à une norme largement admise par l'ensemble des scripteurs français. Ces derniers se réfèrent presque toujours à la norme reconnue par les grammaires et les académies de langues.

J.P. Jaffré a mis l'accent sur l'aspect cognitif que véhicule l'erreur d'orthographe. Selon lui : « *Le regard sur l'erreur change et ce changement est possible grâce à une meilleure connaissance du sujet. Ainsi, au lieu d'être seulement perçue comme un déficit, l'erreur d'orthographe peut devenir le témoin privilégié et apparent d'une procédure intellectuelle* ».12 L'enseignant, dans ce cas, est un facilitateur de savoir, il « est autant celui qui incite à produire, que celui qui guide et contrôle ». L'apprentissage de l'orthographe nécessite la libération de l'activité cognitive des apprenants. Toute opération de freinage de la production « écrite est à éviter, car plus les apprenants exercent à l'écrit, plus ils automatisent leurs savoirs et savoir-faire qu'ils tentent de gérer. Pour qui sait les interpréter, les erreurs, a-t-il indiqué, « *constituent en fait un excellent diagnostic* ».

Selon A. Angoujard, il faut regarder autrement les erreurs des apprenants. Il faut situer les savoirs, sérier les erreurs, distinguer celles récurrentes de celles dues à « *un manque de connaissances ou de savoirs en construction* ». Le repérage des récurrences et l'analyse en profondeur des erreurs ainsi classées, précise-t-il, offrent une image nette du degré de connaissance orthographique de l'apprenant. Quand deux ou plusieurs langues entrent en contact, il est certain que des problèmes linguistiques voire psycholinguistiques se posent pour l'apprenant soumis au bain linguistique d'une autre langue que la sienne (maternelle). Les erreurs en langue étrangère dépendent généralement des règles de l'interlangue, règles adoptées par l'apprenant.

3.5. Interlangue et stratégies d'apprentissage

Interlangue, système intermédiaire, langue de l'apprenant ou encore système approximatif sont des appellations différentes pour rendre compte d'un même phénomène linguistique. Quelle est au juste la langue de l'apprenant ?

12 (J.P.Jaffré , Recherches en didactique de l'orthographe , in E.L.A., n° 84, 1991, p.60)

Selon Corder, « *la langue de l'apprenant est un dialecte dans la mesure où c'est un discours spontané qui vise à communiquer avec autrui, qui est systématique et grammatical et dans lequel certaines règles qui servent à le décrire sont identiques à celles qui permettent la description de la langue cible* ». 13

Les définitions de l'interlangue sont multiples. Nous présentons celle de William Nemser selon laquelle: « *An approximative system is the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language. Such approximative systems vary in character in accordance with proficiency level, variation is also introduced by learning experience (including exposure to a target language script system) communication function personnel characteristic, etc.* ».14

« *Un système approximatif est le système linguistique déviant effectivement employé par l'apprenant lorsqu'il essaie d'utiliser la langue cible. Un tel système approximatif varie en nature selon le niveau de compétence, la fluctuation étant aussi introduite par l'expérience d'apprentissage (y compris l'exposition au système d'écriture d'une langue cible), caractéristique de toute personne en situation de communication, etc.* ». (traduction personnelle).

Identifier l'interlangue de l'apprenant est indispensable non seulement pour un apprentissage réussi mais aussi pour suivre le processus d'apprentissage. Samira El hélou écrit que : « *Solliciter les données textuelles et intuitionnelles capables de révéler la grammaire interne des apprenants, étudier leur interlangue à partir de l'analyse de leurs erreurs et même des phrases bien formées, seraient les moyens nécessaires capables de servir comme révélateurs des lacunes de notre enseignement comme ils pourraient nous aider à dresser une grammaire pédagogique dont le but est de raccourcir le chemin entre l'apprenant et la langue étrangère cible* ». 15

13 (S. Pit Corder, " Dialectes idiosyncrasique et A.E. " Languages n°57, 1980, p.23).

14 (William Nemser, Approximative systems of foreign language learners, in IRAL, 1971, p.p. 115-123, Cf. Richards Error analysis, Longman, 1978)

15 (Samira El Hélou, « Etude de l'interlangue d'élèves libanais apprenant le français langue seconde ». Doctorat de 3^e cycle, Université Stendhal, Grenoble III, 1984, p.16)

Connaître le niveau des apprenants est très important pour que l'apprentissage soit adapté, mieux structuré. Ainsi, exposer les apprenants à un apprentissage plus accéléré ou trop tardif par rapport à leur niveau est une opération vouée à l'échec, c'est pourquoi il semble qu'il vaudrait mieux que le niveau linguistique puisse être identifié à l'étape initiale par des tests de niveau. Une telle opération rend compte de l'état de leur interlangue et du niveau linguistique « de départ » pour démarrer sur une bonne voie et réaliser les objectifs souhaités.

S. Pit Corder précise : « *Certaines choses doivent être déjà connues de l'apprenant avant qu'il puisse en apprendre certaines autres et si l'on tente de lui enseigner quelque chose avant qu'il n' y soit prêt, cela provoquera des confusions, des hypothèses fausses et des erreurs importantes* ». 16. Il est à noter que ce système intermédiaire est instable car l'apprenant, une fois exposé à la langue cible, formule et reformule ses hypothèses concernant les normes linguistiques dans le but d'acquérir une nouvelle compétence. L'apprenant se réfère, dans ces efforts cognitifs, à sa langue maternelle. Selon M.A. Camarotta et J. Giacobbe (1986, p.66), cité par L. Dabène, « *la langue source fonctionne comme le cadre linguistique et conceptuel qui permet à l'apprenant de déduire les premières hypothèses de son interlangue* ». 17

L'interlangue revêt une importance grandissante pour identifier le processus d'apprentissage, ce qui constitue un bouleversement de l'évaluation traditionnelle de l'apprentissage des langues. L'apprenant procède par plusieurs stratégies dont l'interférence : « *poor* » pour « *pauvre* », « *teet* » pour « *tête* », « *class* » pour « *classe* », l'usage non distinctif de « *tout* » (masculin/singulier) « *tout la classe* » pour « *toute la classe* », la méconnaissance de l'étymologie du mot qui n'est pas toujours une référence sûre, telle que « *inabité* » pour « *inhabité* », la méconnaissance de la redondance du féminin au niveau de l'adjectif telle que « *la porte est ferméØ* » pour « *fermée* », qui, selon plusieurs chercheurs, sont les causes des erreurs.

Une interférence peut être définie comme « *la manifestation d'une habitude acquise en langue maternelle ou en L.1 dans l'expression en langue cible* ». Selon Taylor et Chun, « *il n'y a pas de différence entre interférence et transfert* », tandis que pour Debyser, « *l'interférence est l'effet négatif de la L.1 sur la L.2, le transfert est l'effet positif* ». Pour Corder, « *les erreurs sont en grande partie imputées à l'interférence des habitudes acquises en L.1* ».

16 (S. Pit Corder, La sollicitation des données d'interlangue, *Language* n°57, 1980, p.31).

17 (L.Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p.21)

CHAPITRE IV

SITUATION D'ECRIT : CAUSES PSYCHOLINGUISTIQUES DES ERREURS

L'objectif de cette enquête est de déceler les difficultés rencontrées par les apprenants algériens de première année universitaire dans la réalisation de leurs productions écrites. Nous proposons pour ce faire un inventaire des erreurs reflétant les difficultés des étudiants à produire des écrits corrects c'est-à-dire normés ou conformes à la norme du français écrit.

L'enquête dans son ensemble, s'est déroulée à l'université de Blida, ville située à l'Ouest, à une cinquantaine de kilomètres d'Alger. Dans cette région, les langues de communication en contact sont exclusivement l'arabe, le berbère et le français.

La finalité de cette enquête est de décrire et de tenter d'expliquer les erreurs commises dans les productions écrites afin de nous permettre de mettre en évidence les principales déviations lexicales, morphologiques et syntaxiques que comportent les copies des apprenants de cette région et de vérifier par là même le degré d'acquisition de la langue cible dans le cadre institutionnel universitaire.

4.1. Présentation du corpus

A la base, une série de questions s'est imposée à notre réflexion : pourquoi l'apprenant ne produit-il pas toujours correctement ce qu'il écrit ? Y a-t-il un effet positif ou négatif de la langue maternelle ou de la 2ème langue étrangère apprise, en l'occurrence l'anglais ?

Dans notre cas, le contexte socio-éducatif constitue une des composantes de ce mécanisme à prendre en compte.

Situation socioculturelle des apprenants

Les étudiants en question ont appris le français dans le secondaire par une méthode globale établie localement, « vers l'expression ». Les enseignants de français au niveau du secondaire ne sont pas en grande majorité du domaine de l'enseignement de cette langue ; cependant, ils ont un point commun : celui d'avoir poursuivi leurs études universitaires en français et d'avoir été scolarisés dans des classes bilingues où le volume horaire d'apprentissage de cette langue était assez important. Leurs horizons de formation sont divers, issus de filières scientifiques puisque le français y est dominant. Il s'agit donc, d'ingénieurs agronomes (dont le diplôme ne

permet en réalité aucun autre débouché que celui de l'enseignement de la langue), de psychologues cliniciens formés en français alors que les populations sont arabophones. Le niveau d'instruction des mères est généralement bas. Ces dernières sont, dans la majorité des cas, mères au foyer. Le niveau d'instruction des pères est hétérogène et leur langue de formation est généralement l'arabe.

La majorité des étudiants sont logés chez leurs parents, habitant en zone rurale ou urbaine. A remarquer que les services publics sont plus importants en ville qu'à la campagne. Les logements en ville sont généralement composés de deux, trois à quatre pièces où il est rare que chaque membre de la famille ait une chambre individuelle réservée au travail intellectuel car généralement, les familles sont nombreuses (sept à huit enfants en moyenne). La majorité des maisons comprend des meubles bibliothèques décoratifs se trouvant souvent au salon. Dans les grandes villes, il y a des clubs dans les quartiers dont les activités sont plutôt sportives que culturelles.

A Blida, il y a deux librairies dont une privée (Manguin) et l'autre d'Etat, la SNED (Société Nationale d'Édition et de Diffusion) en plus de bibliothèques universitaires. Souvent, écoliers, lycéens et étudiants font leurs travaux à domicile à cause de l'éloignement de leurs lieux de résidence.

Choix du public et du support

Nous avons de prime abord choisi un public d'apprenants adultes pour les raisons suivantes :

Tout d'abord les études sur les apprenants en milieu scolaire fourmillent ; ensuite, nous supposons que les étudiants adultes ne poseraient aucun problème de motivation puisqu'ils assistent aux cours de leur plein gré, et surtout parce que l'apprentissage du français est lié pour eux à d'éventuels objectifs professionnels. De ce fait, notre étude aurait pu exclure les erreurs dues à une absence de motivation par rapport à l'apprentissage dans son ensemble (ce qui ne veut pas dire que toutes les tâches demandées provoquaient une motivation égale de la part des apprenants). De plus, les adultes présentent l'avantage de pouvoir formuler une réflexion métalinguistique assez élaborée, ce qui n'est pas toujours le cas des enfants.

Pourquoi des productions écrites ?

Il nous a semblé intéressant de nous pencher sur les productions écrites de type essai car elles permettent aux apprenants d'élaborer une réflexion métalinguistique que les productions orales occultent le plus souvent du fait de la spontanéité des interventions. Cette réflexion suppose

une autocorrection qui limite le nombre des erreurs d'inattention. Dans une production écrite, l'apprenant n'a que les mots pour se faire comprendre, contrairement à l'oral où la gestuelle, l'intonation, les reprises, etc ...permettent la compréhension même si l'utilisation de la langue est défectueuse. L'écrit suppose donc une plus grande attention, une réflexion plus profonde sur le matériau qu'est la langue, ce qui est censé réduire le nombre des erreurs.

Il nous a paru qu'à partir de ceci, les erreurs que nous pourrions constater seraient alors liées particulièrement à une compétence linguistique jointe à une compétence de communication, ce qui nous a permis d'évacuer cet autre type d'erreur. Enfin, l'apparition des erreurs dépend des exigences de réemploi. Si l'erreur est soigneusement canalisée dans la classe, les difficultés pourront ne pas apparaître, faute d'occasions de se manifester. Dans l'expression libre, les difficultés se manifesteront davantage sous la forme de productions déviantes [...] (Porquier R., «Analyse d'erreurs en F.L.E», Paris VIII, 1974, p.11)

Choix du thème

Le thème ayant servi de « déclencheur » pour les productions écrites que nous allons analyser est le suivant :

« Chaque étudiant a rêvé d'être à l'université, où l'on rencontre plusieurs changements, par rapport à ce qu'on a vécu au collège. Et chacun de vous avait une image propre de ce nouveau monde.

- *comment imaginiez – vous l'université ?*
- *Quelles sont vos impressions après une expérience de trois mois ?*
- *Quels sont vos critiques et vos jugements sur ce milieu autrement dit les points positifs et les points négatifs concernant votre entrée à l'Université). Répondez à ces questions sous forme de production écrite ».*

Nous avons pensé que ce thème donnerait aux étudiants la possibilité de s'exprimer librement, ce qui réduit les contraintes inhérentes à l'enseignement en milieu scolaire. Le test s'est déroulé sous le contrôle de l'enseignant responsable du module d'expression écrite ; on s'est toutefois contenté d'une trentaine d'apprenants et limité à l'explication de la consigne. En plus, il s'agit d'un même thème pour tous les apprenants et d'une production écrite de même type que les précédentes, sauf que le thème en question n'est pas déjà traité en classe.

Nous avons représenté sous la forme d'un tableau la liste des étudiants ayant subi l'épreuve d'expression écrite

Symboles	Prénoms	Sexe	Age
A1	F.	f	18 à 20 ans
A2	S.	f	"
A3	R.	f	"
A4	A.	f	"
A5	S.	f	"
A6	N.	f	"
A7	A.	f	"
A8	L.	f	"
A9	M.	f	"
A10	S.	f	"
A11	H.	f	"
A12	A.	m	"
A13	H.	m	"
A14	M.	f	"
A15	S.	f	"
A16	Z.	f	"
A17	L.	f	"
A18	K.	m	"
A19	D.	f	"
A20	N.	f	"
A21	k.	f	"
A22	T.	f	"
A23	K.	f	"
A24	Y.	m	"
A25	S.	m	"
A26	H.	m	"
A27	S.	f	"
A28	D.	m	"
A29	L.	m	"
A30	M.	f	"

Au cours de leurs études secondaires, ces étudiants ont appris le français en tant que langue

étrangère. Le français dont l'enseignement dure trois ans, fait partie du programme officiel du secondaire (2^{em} cycle). Les matières enseignées en arabe occupent une partie importante du programme général officiel enseigné.

Le public en question se sert principalement du canal écrit dans sa communication en français. La pratique orale du français est rare à cause du manque d'occasions de communication directe.

Spécificité de l'activité d'expression écrite

Si nous avons opté pour cette production, c'est parce qu'elle permet aux étudiants de s'impliquer personnellement, de formuler des idées ou avis qui leur sont propres. Ainsi, ils peuvent voir dans cet exercice autre chose qu'une vérification de leurs connaissances linguistiques. Or, de nombreuses recherches ont montré que l'apprenant fait moins d'erreurs lorsqu'il se sent impliqué, lorsque le cadre scolaire s'efface en partie au profit d'une situation d'énonciation : « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. C'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé », a écrit Benveniste.

L'étude réalisée par Brewer et Harris en 1974 montre bien cette particularité de la performance des apprenants. Ils avaient présenté à un groupe d'apprenants 14 items où entraient en jeu une grande variété de déictiques. Les apprenants devaient en faire un rappel écrit après une tâche interférente. Les déictiques étaient très mal rappelés. Ensuite les chercheurs renouvelèrent l'exercice mais chaque phrase était appariée à une autre qui incitait les apprenants à lui assigner une signification particulière par rapport à leur propre situation. Le rappel des déictiques était alors nettement plus important (67,7 % au lieu de 38,4%). (Voir le compte – rendu de cette étude dans «*Problèmes de psycholinguistique*», p.12).

D'après cette expérience, nous pensons que le traitement de l'énoncé est modifié dans la mesure où il est rapporté à la situation de l'apprenant, pour les déictiques comme pour le reste. A partir de là, les productions retenues semblaient devoir présenter moins d'erreurs puisque les apprenants devaient se rapporter à leur situation. C'est le cas ici car les apprenants doivent faire appel à leur vécu, leurs émotions, leur sensibilité, leur conception du monde.

Cette limitation des données du corpus a donc un objectif principal : réduire au maximum les occurrences d'erreurs observables. Notre hypothèse est que les erreurs qui persisteraient seraient imputables uniquement aux processus psycholinguistiques, aux activités cognitives du sujet.

Pourquoi les erreurs de morphosyntaxe ?

Nous pensions tout d'abord limiter notre analyse à l'étude de la syntaxe, puis nous nous sommes aperçue que cette dernière était indissociable de la morphologie dans les productions. En effet, les fautes de temps entraînent souvent des erreurs de construction. C'est pourquoi nous avons préféré élargir notre champ d'étude aux erreurs relevant de ce que l'on appelle la morphosyntaxe. Ce qui a motivé notre choix par rapport à cet aspect de la langue française, réside dans le fait qu'une bonne maîtrise de la morphosyntaxe est à notre avis, la condition sine qua non d'une compétence de production digne de ce nom. En effet, l'utilisation d'unités lexicales (mots) pourvues de sens ne suffit pas pour qu'un énoncé complet (phrase) soit générateur de sens. Les structures syntaxiques ont, au même titre que les unités lexicales pour fonction de contribuer à la production de sens. (voir, Problèmes de psycholinguistique, p. 12).

Par ailleurs, il nous semble que, langage et pensée étant étroitement imbriqués, un langage bien structuré, entraîne une pensée équivalente. Pour être à même de rédiger un essai, où le contenu importe tout autant que la forme (même dans un devoir en langue étrangère), l'apprenant doit pouvoir structurer sa pensée à l'aide du système de la langue. Si ce système n'est pas bien maîtrisé, sa pensée sera toute aussi cahotique que son texte et réciproquement.

C'est pourquoi, dans une perspective pédagogique large qui comprend le développement de l'intelligence, de la capacité d'analyse et de synthèse de l'apprenant, la maîtrise de la morphosyntaxe nous paraît fondamentale. Il va aussi de soi que nous ne devons pas aussi négliger le rôle prépondérant des interférences et celui de la ponctuation qui constituent également un handicap certain altérant, dans certains cas, la production de l'apprenant et la rendant agrammaticale sinon incompréhensible dans d'autres. Or, le but de notre recherche n'est autre que de trouver les moyens d'optimiser l'enseignement de cet aspect de la langue. L'étude des erreurs en ce domaine n'est qu'un moyen de parvenir à ce but.

Pourquoi les erreurs d'interférences ?

En général, pour apprendre une langue autre que la langue maternelle (comme c'est le cas de nos apprenants), il faut une contrainte pédagogique, sociologique ou culturelle (les conditions d'apprentissage). Les réactions à l'égard de cette contrainte peuvent être différentes (acceptation ou refus). Il y a peut-être là une source d'interférences pour des raisons de psychologie profonde. Il semble que l'influence de la langue maternelle soit la plus déterminante des interférences. Les interférences entre deux langues se situent aux divers niveaux de l'analyse linguistique : phonétique, morphologique, syntaxique, sémantique, voire culturel. Plusieurs facteurs peuvent

intervenir dans l'émergence effective des interférences des deux langues maternelle et étrangère (L M / L E) ; le plus important est le degré de maîtrise de la langue étrangère.

L'analyse des erreurs a un double objectif : d'abord théorique, pour mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; ensuite pratique : pour améliorer l'enseignement. Les erreurs de langue commises par les apprenants sont provoquées par l'ignorance du système de cette langue, la mauvaise assimilation ou l'inattention. Certaines erreurs sont dues à des interférences avec la langue maternelle de l'apprenant. Mais il y a aussi des erreurs propres au système de la langue étrangère même. « *Les notions de grammaire pédagogique et de grammaire d'apprentissage prennent en compte l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs, grammaticales ou autres, dans toute situation d'enseignement/apprentissage* ».1

Car il y a un transfert entre ce qui est déjà acquis (de la langue maternelle et de la langue étrangère) et les données nouvelles d'acquisition. Un individu qui apprend une langue étrangère, entend et articule les sons de la langue étrangère sur la base du système des sons de sa langue maternelle : « *Il est même possible de savoir dans quelle langue pense un bilingue, en établissant par des tests l'asymétrie du choix idiomatique* ».2 « *La langue maternelle est alors beaucoup plus qu'un instrument de communication véhiculant des informations, c'est le milieu synthétique et global qui est au principe de la formation fondamentale de l'individu et par lequel passent ses différents apprentissages* ». 3

Nous pouvons en outre ajouter que : « *les erreurs liées à des interférences de la langue maternelle sont plus fréquentes chez les débutants et chez les apprenants avancés* » 4 ; elles sont persistantes chez ces derniers. Ces erreurs sont bien fixées à l'écrit, mais beaucoup plus variables à l'oral. Enfin, dans des situations où le français est la langue cible (c'est le cas), l'interférence linguistique peut être abordée de trois points de vue :

1 (Besse H ; Porquier R., Grammaire et didactique des langues, 1984, p. 200).

2 (Weinreich, Uriel, Unilinguisme et multilinguisme, Le langage : Encyclopédie de la pléiade, 1968, p. 675).

3 (Ladmiral, Jean René, Traduire : théorèmes pour la traduction, 1979, p. 60).

4 (Gaonach, Daniel, Psychologie et didactique des langues : perspectives de recherche en psychologie du langage , dans ELA, 1988, p. 85)

- Du point de vue de la psychologie : l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude ;
- Du point de vue de la linguistique : l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue ;
- du point de vue de la pédagogie des langues vivantes : l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « *déviations* », de « *glissements* », de « *transferts* », de « *parasites* », etc.⁵ Lorsqu'il apprend une nouvelle langue étrangère, l'apprenant peut commettre des erreurs dues à l'interférence avec une 1^{ère} langue étrangère ou avec sa langue maternelle. Ce facteur doit être pris en considération lors de l'étude de ces erreurs.

- *Interférences phonétiques*

Nous allons étudier dans ce domaine, les consonnes, les voyelles et la nasalisation.

Certaines consonnes utilisées dans la langue arabe n'existent pas en français. Ce fait ne suscite aucune difficulté pour l'apprenant arabophone parlant français et vivant dans un bain linguistique arabe : tout simplement, il ne les utilise pas. Ces consonnes sont :

[θ] ث - [h] ح - [ħ] خ - [d] ذ - [ṣ] ص - [ɗ] ض - [t̤] ط - [ʒ] ظ - [ʕ] ع - [q] ق - [h] ه .

Certaines consonnes du français n'existent pas en arabe. Cette lacune est évidemment plus gênante pour l'apprenant arabophone. C'est le cas de : [v] et [p] ; en arabe, il y a les deux phonèmes [f] et [b] ; [v] est la correspondante sonore de [f] ; et [p] est la correspondante sourde de [b] .

Le système vocalique arabe se distingue du système vocalique français ; ce qui provoque de véritables difficultés d'apprentissage.

En français, il existe 16 phonèmes vocaliques différents dans le système complet.

En arabe standard, on compte trois voyelles longues et trois courtes [a] [i] [u] . Quant à la nasalisation, cela n'existe pas en arabe.

En plus, un apprenant arabophone ne perçoit pas naturellement la différence entre [i], [y] et [u] ni entre [Ø] , [e], [œ] , et [o] .

5 (Debyser, François, La linguistique contrastive et les interférences, dans la langue française : apprentissage du français langue étrangère, N° 8, 1970, pp. 34 – 35)

Un apprenant arabophone, vivant dans un bain linguistique arabe, ne distingue pas en général les voyelles nasales :

[ɔ̃] sera prononcé [ɔn] ou simplement [ɔ].

[ɛ̃] sera prononcé [ɛn] ou simplement [ɛ].

[ã] sera prononcé [an] ou simplement [a].

Cette prononciation est accompagnée d'une non distinction des nasales entre elles :

[ɔ] / [ã] ; on / en ; dont / dans ; son / sans.

De plus on constate une non distinction des degrés d'aperture :

[e] / [ɛ] : et / êtes ;

[œ] / [ø] : deux / le .

- *L'orthographe*

En arabe, l'orthographe est facile par rapport à celle du français, nous pouvons dire qu'elle est beaucoup plus simple : « *l'orthographe du français est une orthographe difficile, et elle restera.* ». 6

Nous disons que l'orthographe arabe est plus simple que celle de la langue française ; car en arabe, il n'y a pas de différence entre l'écrit et l'oral. Quant à l'orthographe française, « *le parallélisme entre l'écrit et l'oral n'est pas profondément atteint en français* ». 7

En effet, « *Interroger les élèves sur ce qu'ils pensent savoir de ce qui les amène à faire tel choix graphique face à l'inconnu, à prendre telle décision en cas d'hésitation, est tout à la fois une attitude de compréhension, dans tous les sens du terme, et une démarche qui les conduit à reprendre les cheminements de l'apprentissage et à s'approprier plus intelligemment l'objet* ». 8

En arabe, bien sûr, nous avons des difficultés d'orthographe : celles de la « hamza » et des voyelles courtes qui se prononcent, mais ce n'est pas nécessaire de les écrire. Mais en français, il y a une confusion constante entre la lettre et le son.

6 (Catach, Nina, « *L'orthographe* », 1978, p. 96).

7 (Ibid, p, 111).

8 (D. Ducart, R. Honvault, J.P. Jaffré, *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan Pédagogie, 1995, p.217).

Exemples :

[ã]: en , em , an , am

[ɛ] : in , ain , im , aim , ein

[t] : t , th

[o] : o , au , eau

[a] : a , à etc ...

Donc, l'orthographe, qui est un problème parmi d'autres, fait partie de l'analyse et de la réflexion sur le fonctionnement de l'écrit. Il est des linguistes qui pensent que le domaine de l'écrit devrait être considéré comme un enregistrement de la langue (Saussure – Bloomfield). D'autres par contre, considèrent que toute la question consiste à définir la nature des relations que l'écrit entretient avec l'oral. Car, en général, l'orthographe est la manière d'écrire les mots d'une langue conformément au système de transcription de cette langue et suivant les rapports établis avec la morphologie, la syntaxe et le lexique de cette même langue.

- Les majuscules

En arabe, les lettres n'ont pas de formes majuscules. D'où la négligence de la majuscule par les apprenants arabophones en général. Il est à signaler que la lettre majuscule se trouve au début d'un paragraphe français, après un point et aussi dans les noms propres. Bien sûr, il y a d'autres cas, dans lesquels nous pouvons employer la lettre majuscule, comme les titres d'ouvrages, etc

- La phonographie

En langue française, l'oral ne correspond pas toujours à l'écrit. Il y a des consonnes que l'on écrit sans les prononcer ; et il y a des voyelles que l'on prononce des fois différemment.

Exemples :

Corps = [kɔ r]

fondement = [fɔ̃dɛmã]

Champ = [ʃã]

différemment = [diferamã]

En plus, il y a plusieurs groupes de lettres qui se prononcent de la même manière, mais qui s'écrivent différemment :

em – am – en – an = [ã] ;

in – ein – ain = [ɛ̃] ;

âi - ê - é-e + consonne doublée = [ɛ], etc....

Exemples :

embauche – champ – entraîner – tante.

vin – plein – train -

tête – mère – belle – connaître,

De là, nous trouvons qu'il y a un problème sérieux de phonographie surtout par rapport aux apprenants arabophones. Ainsi, dans leurs copies, il est toujours possible de constater des fautes d'orthographe accompagnant des fautes phoniques.

Interférences morphologiques

Nous avons déjà affirmé, qu'une explication unique pour un type donné d'erreurs morphologiques est difficile. Mais, il est à remarquer que le contact du système linguistique second avec la langue maternelle, est une cause parmi d'autres qui peut déterminer le pourquoi de ce genre d'erreurs. Bien sûr, il y a des erreurs de ce genre, qui sont dues à la mauvaise assimilation du système même de la langue cible.

- le genre et le nombre

Le genre est différent d'une langue à une autre : ce qui est féminin en arabe, par exemple, peut être masculin en français, et vice versa. Cela représente une cause pour commettre des erreurs dans ce domaine. En général, en traduisant d'une langue à une autre les apprenants essaient de conserver le genre et le nombre des substantifs de la langue de départ, dans la langue d'arrivée.

- la régularisation dans le système verbal

Il y a des cas où les apprenants arabophones essaient de régulariser les formes des verbes sur la conjugaison la plus fréquente (en er, ou en ir – passé – composé). Or « *la conjugaison est la liste des différentes formes qui, pour chaque verbe, donnent les indications de personne, de nombre, de temps et d'aspect, de mode et voix. Conjuguer un verbe, c'est énumérer ces formes* ». 9 (Arrivé, Michel, « *la conjugaison pour tous : dictionnaire de 12000 verbes,* » 1997, p.1).

Bien sûr, cela n'est pas propre aux apprenants arabophones, mais c'est l'une des difficultés pour ces apprenants, en abordant la langue française. Ajoutons aussi à cela les différentes conjugaisons qui n'existent pas de la même façon, dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe.

- Omission de (être et avoir) et confusion entre les deux

En arabe, au présent, l'équivalent de (être) et (avoir), en tant que verbes, n'existe pas. Pour cela, les erreurs des apprenants dans ce domaine sont fréquentes. Ce fait n'est pas propre aux apprenants arabophones, mais il est fréquent chez eux. Ce type d'erreurs fait boule de neige.

En français, l'emploi des auxiliaires (être) et (avoir) est compliqué pour un apprenant étranger, en général, et arabe en particulier. Car, pourquoi faut-il dire : (je suis allé à la maison), et non pas *(j'ai allé à la maison) ?

On enseigne aux apprenants que l'auxiliaire (être) se conjugue avec les verbes de mouvement, comme : (aller, sortir, descendre, monteretc), mais, le verbe (rester) n'est pas un verbe de mouvement et malgré cela il est conjugué avec l'auxiliaire (être) ; en plus, il faut dire que ces verbes de mouvements, conjugués avec l'auxiliaire (être), doivent être intransitifs. Malgré tout cela, les apprenants commettent beaucoup d'erreurs à propos des auxiliaires (être) et (avoir). Enfin, il y a également le problème de l'accord, en genre et en nombre, du participe passé employé avec l'auxiliaire (être) ou (avoir).

Interférences syntaxiques

Ces interférences sont dues à l'application des modalités de l'ordre, de l'accord, des tempsetc, appartenant au système de la langue maternelle ou de la langue dominante, à des segments équivalents de la langue cible, sans respecter les normes de cette langue. En général, les modalités grammaticales de la langue sont négligées, faute de modèle équivalent dans la langue maternelle.

Des fois, nous trouvons des erreurs commises par des apprenants, ayant cette langue cible comme langue maternelle ; ce qui prouve que même ces apprenants ont des difficultés syntaxiques avec leur langue maternelle.

- Les prépositions

La préposition représente tout un jeu minutieux et intelligent. Ceux qui possèdent les règles de ce jeu, peuvent maîtriser la langue étrangère qu'ils utilisent. Le système des prépositions de l'arabe diffère beaucoup de celui du français. Pour cela, nous pouvons relever des erreurs chez les apprenants, dans ce domaine.

Pour réussir la tâche, il faut que les apprenants assimilent bien le verbe et sa construction. Si l'apprenant n'assimile pas simultanément ces deux choses, il aura tendance à construire le verbe de la langue cible en calquant la construction de la langue maternelle ou dominante ; et s'il y a emploi d'une préposition, il choisira la préposition de la langue cible équivalente à celle de la langue maternelle ou dominante, en se conformant aux règles d'équivalence qu'il aura élaborées.

- Les pronoms relatifs

En arabe, les pronoms relatifs déterminent des noms définis à travers une phrase qui existe après ces pronoms. Le pronom relatif est un nom et nous l'appelons (الإسم الوصول = El Ism El mawsoul)

Il peut être féminin, masculin, duel, et pluriel. Plusieurs erreurs commises par les apprenants francophones et arabophones sont des erreurs dues à la traduction littérale : la volonté de ces apprenants est d'être fidèle à la phrase française et à chaque élément dans cette phrase.

- L'infinitif

L'infinitif est considéré comme un problème de compréhension et d'emploi par rapport aux apprenants arabophones, en général ; car la forme de l'infinitif n'existe pas en arabe et ce qu'on appelle (المصدر) (Al masdar) est différent. Al masdar est un nom de sens

(الإسم معنى = El Ism El Ma'ni) qui désigne un événement quelconque. Il est l'origine qui donne les noms dérivés et les verbes. Pour illustrer cette différence entre «Al masdar» et l'infinitif : (المصدر → العمل = le travail) - (l'infinitif = travailler).

- Le pronominal

Dans les schèmes verbaux en arabe, nous pouvons trouver des formes qui pourraient être des équivalents des verbes pronominaux.

« Les schèmes augmentés **تفاعل** (schème V) et **تفاعل** (schème VI) sont construits sur les schèmes II et III, auxquels vient s'ajouter une racine monoconsonantique (**t**). Celle-ci correspond à un morphème écho, c'est-à-dire à un morphème dont le sens est celui d'un retour (en «écho») sur l'agent du procès décrit par le verbe. C'est la combinaison de ce dernier avec les valeurs des schèmes de base II et III qui produit le sens second de réciprocité généralement associé dans les grammaires à ces schèmes (en particulier au schème VI) » 10

Nous pouvons dire que le morphème écho (**t**) est essentiel pour donner un sens ayant une valeur réfléchie à l'action. « La valeur du morphème – écho peut se réaliser avec le sens de

10 (Ammar, Sam ; Dichy, Joseph, «Les verbes arabes,» 1999, p. 27).

«s'attribuer une qualité», «se faire...» : il s'agit d'une modalité d'auto attribution : (...), **تَتَكَّر**, « se déguiser », (...), **تَعَرَّب**, « se faire arabe ». 11 (Ibid, p. 27).

Pour le schème **تَفَاعَلَ** (VI), nous pouvons citer quelques exemples qui sont traduits par le pronominal :

تَحَارَبَ = se faire la guerre.

تَصَالَحَ = se réconcilier.

Il y a aussi d'autres schèmes qui pourraient représenter les formes ayant une valeur réfléchie ou réciproque, comme **أَنْفَعَلَ** (schème VII) et **إِفْتَعَلَ** (schème VIII) : dans ces deux schèmes nous trouvons aussi le morphème – écho (**t**), ou la consonne **ن** :

إِنْحَرَفَ = s'écarter ;

إِنْثَحَرَ = se suicider ;

أَغْتَسَلَ = se laver, ...etc....

Mais tout «t» dans n'importe quel verbe arabe n'en fait pas autant. Nous citerons en pratique des exemples, dans lesquels il a été relevé des erreurs concernant les verbes pronominaux français, et la mauvaise traduction faite par les apprenants arabophones dans ce domaine.

- L'emploi des temps

La conjugaison de l'arabe comporte deux paradigmes de base, l'accompli (**الماضي**) et l'inaccompli (**المضارع**).

L'accompli indique, à la base, que ce déroulement est achevé, ce qui implique souvent le passé.

L'inaccompli signale un déroulement inachevé, ce qui peut impliquer le présent ou le futur. Tous les autres temps comme l'imparfait, le plus-que-parfait, etc, sont construits à partir de ces deux paradigmes de base. En français, les temps possèdent leur propre forme, et leur propre conjugaison et emploi. Lorsque les apprenants arabophones écrivent en français, ou traduisent des textes arabes vers le français, ils trouvent une grande difficulté dans l'emploi des temps, très varié dans cette langue.

- La place de l'adjectif

En langue arabe, l'adjectif se met après le substantif, mais en français, il y a des adjectifs placés avant le nom ou après le nom sans ou avec changement de sens. Nous pouvons prévoir, chez les apprenants arabophones, des erreurs dans ce domaine.

Interférences et problèmes lexicaux

Dans les interférences lexicales, nous constatons que dans certaines conditions socio-culturelles, les bilingues semblent simplement fusionner leurs deux vocabulaires sous forme de réserve d'innovations lexicales.

Il est possible d'analyser les emprunts lexicaux selon le mécanisme de l'interférence qui les caractérise, ou selon l'intégration phonologique, grammaticale, sémantique et stylistique du nouveau vocabulaire dans la langue cible.

Dans les problèmes lexicaux, les apprenants, en général, semblent ne pas trouver le terme adéquat ; ils choisissent des termes qui ne conviennent pas au contexte proposé. Des fois, il leur suffit de trouver le sens direct du terme, sans penser au sens figuré voulu dans le contexte ; ou bien les apprenants confondent le genre et le nombre des termes dans les deux langues de départ et d'arrivée.

Interférences culturelles

Il est important de relever que chaque civilisation possède ses thèmes, ses mythes, sa culture qu'il faut apprendre lorsqu'on veut employer la langue qui les véhicule. Ainsi, il faut que les apprenants étudient et connaissent la civilisation et la conception philosophique des personnes parlant la langue qui est étrangère pour eux, afin d'éviter les interférences culturelles, car chaque langue reflète la culture des gens qui la parlent ainsi que leurs traditions et leur mentalité. Des fois, une langue voisine de cette langue étrangère prend une place importante dans l'esprit de l'apprenant, à tel point qu'il mélange, entre les deux, puisqu'elles représentent, toutes les deux, des langues étrangères, première ou seconde.

Pourquoi la ponctuation ?

Les règles orthographiques et grammaticales à elles seules ne suffisent pas pour apprendre aux usagers l'art d'écrire et de bien rédiger. Savoir écrire en français c'est aussi savoir placer correctement les points et les virgules. Concernant ces dernières, G. Flaubert disait : « *La plus belle femme du monde ne vaut pas une virgule mise à sa place* ».

Or, les usagers avaient et ont encore tendance à accumuler les énoncés sans ponctuation, dans la mesure où l'écart entre l'oral et l'écrit est plus grand que pour l'orthographe. Nous pensons que la ponctuation joue un rôle important dans la phrase semblable à celui de l'orthographe au niveau du mot. Et nous confirmerons cela en disant que : « *Nul aujourd'hui ne songerait sérieusement à remettre en cause l'importance de la ponctuation, tant sur le plan de l'aide à la lecture et à l'expression, que de la clarté des idées et de l'écriture au sens large du terme* ». 12 (Catach, Nina, La ponctuation : histoire et système, 1994, p.3).

L'auteur ajoute : « *La ponctuation est un système de enfort de l'écriture, chargé d'organiser les rapports et la proportion des parties du/des cours et des pauses orales et écrites. Les signes de la ponctuation participent à toutes les fonctions grammaticales, intonatives et sémantiques, c'est – à – dire à toutes fonctions de la syntaxe* ». 13 (Ibid, p. 7).

La ponctuation pour la langue arabe est une notion relativement nouvelle. Car la langue arabe ancienne s'est passée de ponctuation durant plusieurs siècles. Mais, dans les temps modernes, la ponctuation est devenue nécessaire pour l'écriture et la lecture de l'arabe. Ainsi furent établies les règles de la ponctuation qui ne sont pas, en général, différentes de celles de la langue française par exemple.

Mais, tout de même, ces règles étaient ___ et sont jusqu'à nos jours ___ négligées dans l'apprentissage de l'arabe comme langue maternelle durant tous les cycles de l'enseignement (à l'école et à l'université). Cette réalité a fait que les apprenants arabophones ne savent pas comment utiliser la ponctuation quand ils apprennent une langue étrangère.

De même ces apprenants n'utilisent pas en général la ponctuation en arabe, ou bien ils l'utilisent d'une manière incorrecte.

C'est ainsi que dans ce chapitre, nous avons refait le lien entre la ponctuation et les majuscules afin d'attirer l'attention sur ce problème chez les apprenants algériens, qui n'ont pas ce phénomène en arabe. Nous savons tous que « *Les lignes de la ponctuation sont universelles, (...), même si les usages précis, passés et présents sont multiples. (...), les « points », extra alphabétiques, sont essentiellement des unités syntaxiques ...* ». 14 (Ibid, p. 6).

La ponctuation représente l'aide à la lecture orale et écrite, ainsi, nous pouvons dire qu'elle représente l'aide à la compréhension du texte. « *L'intonation et la ponctuation servent toutes les deux à former la phrase....* » 15 (Ibid, p.96), bien qu'elles soient des éléments du domaine de la métalinguistique.

Enfin, pour éclairer et appuyer les propos de Nina Catach, nous avons jugé utile de sonder quelques enseignants à ce sujet. En voici les résultats :

Points de vue à propos des deux types de ponctuation (française / arabe)

La ponctuation française

« *Que pensez-vous de la ponctuation française ? En éprouvez-vous des difficultés ?* ».

Dix sept enseignants sur vingt-huit pensent que la ponctuation française est difficile, car elle est " *compliquée et comprend d'énormes difficultés*". Cinq parmi ces derniers déclarent quelle est incompréhensible et s'acquiert par l'usage :

En 2 : *Elle est difficile. Si on ne met pas de virgules, de point-virgule, la phrase devient incompréhensible.*

En 7 : *La ponctuation française où le seul problème est le point virgule, non ça peut représenter des difficultés.*

En 12 : *Les [, ;] je ne sais pas où les mettre, beaucoup, pas du tout, en trop, qui manque, ce n'est pas une difficulté majeure.*

En 13 : *Oui, la ponctuation est mon problème, elle est incompréhensible et non claire, il n'y a pas de règles précises même dans le manuel de grammaire, elle s'acquiert par l'habitude.*

En 9 : *Au début oui. Il suffit de comprendre, il y a des règles à suivre.*

-Oui, la ponctuation constitue des difficultés.

-Oh, c'est très compliqué. En tant qu'arabophone, j'ai toujours eu des difficultés à ponctuer mon texte.

-Un peu difficile. Pas tellement.

-La ponctuation existe dans toutes les langues. C'est un support très important au sens du message et elle constitue des difficultés très importantes pour les apprenants.

-je pense que la ponctuation française est facile à apprendre mais c'est difficile parfois à appliquer dans les textes qu'on rédige. Cela va de même pour l'arabe.

-La ponctuation constitue des difficultés pour les apprenants surtout au niveau du raisonnement de la pensée.

-Nos étudiants ont du mal à saisir l'importance de la ponctuation dans la compréhension du texte d'où d'énormes difficultés notamment en traduction.

Cinq enseignants pensent qu'elle est facilitatrice de la compréhension du message écrit, ce qui nous semble évident.

-La ponctuation aide beaucoup à comprendre le texte et elle constitue une difficulté pour les apprenants de la langue française.

-Il s'agit d'une branche d'autant plus nécessaire pour toute fondation de connaissance morphologique de la langue.

-La ponctuation aide à la compréhension du texte et ne constitue pas de difficultés si ses règles sont clairement enseignées.

- Non, j'en ai pas de difficultés. Une fois respectée, la ponctuation aide trop à apprendre le français.

-C'est un bon système. Je n'en ai pas de difficultés. Au début, j'en ai des difficultés. En partant de bases solides au cours de l'apprentissage, les difficultés disparaissent.

Quatre autres enseignants pensent que la ponctuation est facilitatrice de la compréhension du texte, elle « aide à éclairer le texte, preuve de clarté et de raisonnement » :

En 4 : Oui, c'est un procédé qui facilite la faculté de raisonnement. Parfois si...

En 6 : Bien faite, elle favorise la précision du message, il faut s'y faire pour l'apprendre. Elle s'apprend au fur et à mesure.

En 8 : C'est très bien, ça aide à éclairer le texte au lecteur.

- *des difficultés ?*

- *Oui. – Pour les apprenants de français ?*

En 11 : Elle est bien preuve de clarté et de raisonnement.

Trois enseignants déclarent avoir personnellement des difficultés de ponctuation même s'ils en font l'éloge, " elle est positive, aide à la lecture".

En 1 : J'ai, moi-même, des difficultés en ponctuation française. Je maîtrise difficilement la ponctuation.

En 3 : Classique, très précise. J'en ai des difficultés. Ça fait un an que j'ai demandé à une enseignante de me l'expliquer, parce que je ne savais pas quand mettre une virgule ou un point virgule ... Elle constitue des difficultés pour les apprenants du français langue étrangère.

En 5 : Elle est positive. J'ai des difficultés. Je l'utilise incorrectement. Je ne pense pas que ça soit grave d'y faire des fautes. Elle aide à la lecture. Si on n'a pas ..., ce n'est pas grave.

Un enseignant dit que la ponctuation française est simple :

En 10 : La ponctuation française, c'est simple., je n'ai pas de difficultés...ni pour les apprenants de langue étrangère, car elle est presque la même dans toutes les langues.

Un enseignant pense qu'elle est assimilable et applicable, ce qui semble évident :

- *Après une étude détaillée, en donnant une série d'exemples, même les apprenants de français langue étrangère, peuvent l'assimiler et l'appliquer correctement.*

Quant aux inspecteurs, " Il "pense qu'elle est nécessaire, car " elle aide beaucoup à la compréhension des textes. Elle ne représente aucune difficulté pour les apprenants du français langue étrangère, si la méthode utilisée est bonne, et, surtout, si l'enseignant assume bien sa tâche ."

Selon "E2" la ponctuation pose des problèmes pour l'apprentissage.

« I3 » voit que la ponctuation est la même dans toutes les langues vivantes.

La virgule, le point virgule constituent des difficultés, car ils dépendent du contexte, ajoute t-il.

Pour les inspecteurs donc, la ponctuation est à la fois nécessaire, problématique et semblable pour toutes les langues. Nous observons que le mot « difficulté » est apparu onze fois dans les réponses inhérentes à ce thème, ce qui témoigne d'un usage complexe.

Les représentations de la ponctuation en arabe nous semblent avoir un impact sur l'usage de la ponctuation française, c'est pourquoi nous avons abordé cet aspect avec un objectif comparatif.

La ponctuation en arabe

Les enseignants et les inspecteurs interrogés ont été priés de répondre à notre question : « *Que pensez-vous de la ponctuation en arabe, en comparaison ?* »

Dix enseignants pensent que la ponctuation en arabe est « plus facile et plus simple » parce qu'elle est « moins exigée », son usage est moins fréquent :

- *Elle est moins exigée et plus facile. La spécificité de la langue arabe rend la ponctuation peu importante dans le texte.*
- *Elle est plus simple.*
- *C'est plus facile de ponctuer en arabe qu'en français. J'en suis plus sûr car c'est ma langue maternelle. Je sais que j'ai une aptitude, une confiance en moi.*
- *La ponctuation en arabe par rapport à celle française est plus simple. Pour l'étranger, elle est difficile même s'il y a ressemblance.*
- *L'arabe utilise moins de ponctuation.*
- *La ponctuation arabe est simple.*

Quatre enseignants pensent que la ponctuation arabe est moins difficile que celle du français parce qu'elle est moins normée et « moins systématique ».

- *« La ponctuation arabe est moins difficile. En français, il y a la virgule, le point virgule, le point...En arabe, il y a uniquement le point.*
- *Les phrases intercalées sont beaucoup moins en arabe. En français, on peut écrire de longues phrases par la ponctuation et les pronoms relatifs...alors qu'en arabe, c'est rare. Il y a des poètes qui écrivent sans s'assurer de l'orthographe.*
- *C'est à peu près la même qu'en français. En arabe, elle est moins systématique, la conjonction est pertinente, souvent utilisée.*
- *Moins de [, ;], l'usage fréquent de « et » pour la coordination de phrases. Ces dernières sont plus longues en arabe qu'en français. En arabe, c'est plus facile, moins déterminant qu'en français. La structure de la phrase est exigeante. »*

Deux autres enseignants pensent que la ponctuation française est plus fonctionnelle :

- « *La ponctuation française est plus importante et mieux respectée que celle arabe.*
- *Un autre interrogé pense que la ponctuation en arabe est « moins précise » :*
 - *la ponctuation en en arabe est moins précise en comparaison avec la ponctuation française.*
- *Cinq enseignants pensent que la ponctuation en arabe n'est pas différente de celle du français.*
- *La ponctuation en arabe est une imitation de la ponctuation occidentale. Avant dans les livres anciens, elle n'existe pas. Pour écrire un point final, on utilise un symbole signifiant que la phrase est finie, puis on commence une autre.*
- *La ponctuation en arabe est semblable à celle française, elle est très nécessaire pour s'exprimer.*
- *C'est pareil.*
- *Un autre enseignant pense que la ponctuation en arabe est « aussi réglementée » :*
- *Elle est aussi réglementée que la ponctuation française. »*

Les réponses des enseignants, qui se veulent comparatives, font donc apparaître des avis divergents (ponctuation en arabe plus simple, moins difficile, semblable que celle du français). *Qu'en pensent les inspecteurs ?*

« E1 » *affirme qu'elle n'existe pas dans les anciens textes arabes où les auteurs utilisaient seulement les mots de liaison, telle que la conjonction de coordination de langue arabe « و » « wa », équivalent de « et » français, déclare t-il. Ce sont les écrivains contemporains qui ont profité de l'orthographe européenne et ont utilisé la ponctuation. Les textes sont devenus plus clairs, conclut-il.*

« E2 » voit que chaque langue a ses caractéristiques.

Selon « E2 », *la ponctuation est la même dans toutes les langues.*

Nous en déduisons que la majorité des enseignants pense que la ponctuation arabe est plus facile et plus simple par rapport à celle du français.

Une comparaison difficile (entre la ponctuation en arabe et la ponctuation française)

Nous résumons sous forme de tableaux les traits évaluatifs relevés par nos enquêtés et relatifs à l'orthographe, l'écriture et la fonction des deux langues.

L'orthographe comparée

Le tableau ci-dessous fait apparaître la difficulté, les divergences, les incertitudes de nos enquêtés sur ce sujet, liées peut-être à des enseignements où le raisonnement linguistique n'a pas la place qu'il pouvait avoir.

	Orthogr. Arabe Plus simple	Orthogr. Arabe compliquée	Orthogr. Arabe Plus compliquée	Orthogr. Arabe Française semblables	Sans avis
ens.(A)	46%	15%	23%	-	15
ens.(B)	53%	-	-	-	46
Inspecteurs	33%	-	-	33%	33

Environ 50% des enseignants pensent que l'orthographe arabe est plus simple, les restants ont des avis divers, ce qui s'expliquerait par la biunivocité oral/ écrit caractérisant l'orthographe arabe, contrairement au français.

L'écriture comparée

Les opinions comparatives envers les deux types d'écritures reflètent des avis contradictoires, divergents qui nous semblent dus à la formation individuelle particulière.

Il semble normal que la langue première acquise apparaisse souvent plus facile (enseignants et étudiants de licence). Nous observons la crainte du jugement de valeur chez la majorité des enseignants.

	Ecriture Arabe plus facile	écritures semblables	Ecriture Arabe plus compliquée	aussi difficile	écriture Arabe moins difficile	sans avis	Incomparable
ens. (A)	38%	23%	7,5%	15%		15%	
ens. (B)				20%	33%	46%	
inspecteurs	33%			33%			33%
Étudiants	70%						30%
doctorants	16%	8%				25%	50%

70% des étudiants de licence et 38% des enseignants pensent que l'écriture arabe est plus facile, ce qui est discutable. Un non arabophone, apprenant l'arabe, pense t-il de même ? Il est normal de juger facile la langue première apprise. 50% des doctorants pensent que les deux

écritures sont incomparables, ce qui nous semble logique car chacune des deux langues a un alphabet distinct et un fonctionnement particulier. 46% des enseignants sont sans avis ; ils évitent des jugements de valeur à l'égard de la langue arabe, langue du Coran.

La ponctuation comparée

Le tableau ci-dessous fait apparaître que la majorité des enseignants pensent que la ponctuation française est difficile. Peut-on considérer comme difficile tout ce qui diffère de notre langue première ? Nous, nous pensons qu'un aspect linguistique pourrait être jugé difficile si son fonctionnement est arbitraire ou irrégulier, car les apprenants développent souvent une procédure orthographique de régularité.

La ponctuation française			
	Difficile	Indispensable	Facile
ens. (A)	61%	30%	7%
ens. (B)	60%	33%	7%
Inspecteurs	33%	33%	33%

Environ 60% des enseignants jugent difficile la ponctuation française, ce qui témoigne des difficultés éprouvées pour sa maîtrise. Il est vrai qu'elle est particulière pour un arabophone dont la langue maternelle est composée d'une syntaxe qui fonctionne distinctement, ayant une ponctuation différente où les points (.) et les virgules sont moins fréquents.

A propos de la ponctuation arabe, la majorité des enseignants (B) pensent que la ponctuation arabe est moins difficile que celle du français à cause de la simplicité de son fonctionnement et de sa faible fréquence.

	moins difficile que française	pareille que française	arabe plus simple	réponse non claire
ens. A	30%	23%	30%	15%
ens. B	40%	20%	20%	20%
Inspect	33%	33%		33%

Conclusion

Les tableaux d'opinions d'arabophones portant sur les orthographes comparées font apparaître des avis prévisibles. Nous pensons que lorsque l'orthographe d'une langue repose sur une biunivocité oral / écrit, elle est facile d'usage et mémorisable (l'italien). Il est évident que les représentations que se fait l'étranger de sa langue maternelle ont un impact sur celle de la langue étrangère qu'il utilise.

4.2. Analyse des copies

Il s'agit pour nous à ce niveau d'enquête, de faire le point sur les erreurs les plus récurrentes des apprenants, d'en faire la distribution et de les décrire pour pouvoir mieux expliquer le produit d'apprentissage ; ce produit étant bien entendu le résultat de stratégies adoptées par chaque apprenant au moment de sa réalisation.

Sur un échantillon de 200 apprenants soumis à l'épreuve de l'essai, nous avons retenu une trentaine de copies représentatives de la plus grande variété des erreurs commises sur la base des catégories linguistiques suivantes : phonétiques, orthographiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et culturelles. Il est à remarquer que la majorité des erreurs commises par les apprenants sont dues, *en premier lieu à des problèmes phonétiques.*

D'abord, nous trouvons le problème de la rencontre de deux voyelles : une à la fin du premier mot et l'autre au début du deuxième ; dans ce cas, il faut supprimer la première voyelle et ajouter une apostrophe :

_ « les problèmes que on a rencontrés » (la1)

– « à la augmentation de le horaire » (la2).

Ce phénomène français n'existe pas en arabe ; mais nous pouvons approcher le phénomène arabe consistant à mettre la « Kasra » pour éviter la rencontre de deux « Soukoun » ;

Exemple : *قالتُ البيْتُ* ← *قالتُ البيْتُ* .

Le rapprochement de ces deux phénomènes pourrait aider les apprenants à éviter ce genre d'erreurs.

En général, il est également difficile de distinguer la différence entre :

[i], [y] et [u] ; entre [Ø], [e] et [o] puis entre [e], et [ع].

Exemples :

« le debut » (le début) (la 1) ;

« le verus » (le virus) (la 1) ;

« cette diminution » (cette diminution) (la 18) ;

« l'estoire » (l'histoire) (la 5) ;
« des proves » (des preuves) (la 5) » ;
« sont nombraux » (sont nombreuses) (la 5) ;
« nous insénuons » (nous insinuons) (la 3).

De plus, nous constatons une non distinction des degrés d'aperture ;
Exemple : « ça va dire » (ça veut dire) (la 2).

Nous retrouvons aussi la non distinction entre [e] et [œ]. Exemple :
« dans plusier cas » → (dans plusieurs cas). (la 9) ;
La non distinction des degrés d'aperture [e] et [ε].
Exemple : « ...de l'année dérnier » → (dernière) (la 2).

Nous constatons également une non distinction entre les voyelles [i], [e] et [ε] /
[o] et [y] / [i] et [a] / [o] et [a] ;

il y a aussi une non distinction entre [e] et [ε]. Exemples:

« dimocratique » → (démocratique) (la 5) ;
« humines » → (humaines) (la 5) ;
« polimiques » → (polémiques) (la 8) ;
« noumériques » → (numériques) (la 3) ;
« inalphabètes » → (analphabètes) (la 5).

Il y a surtout le problème des accents français (aigu – grave).

Exemples : « diffèrent » → « différent » (la 9) ;

« reflète » → (reflète) (la 8), car l'accent la grave doit être mis, puisqu'à la fin du mot on a un [a] muet, en plus la consonne n'est pas doublée ; sinon, nous prononçons [rəflət] et non pas [rəflət].

D'autres exemples :

« devoilé » → (dévoilé) (la 9) ;
« à l'égard » → (à l'égard) (la 8) ;
« précisément » → (précisément) (la 5) ;

Il y a aussi une non distinction de degré d'aperture : [e] et [ε] ; exemples :

« fébles » → (faibles) (la 3) ;
« se diffère » → (diffère) (la 7) ;

« révèlé » → (révélé) (la 7).

Nous remarquons aussi une non distinction entre [a] et [â] ; [y] et [i] ; [i] et [a] ; exemples : « l'affluence » → (l'influence) (la 6) ;

« utuliser » → (utiliser) (la 6) ;

« l'oisivité » → (l'oisiveté) (la 4) ;

« derigee » → (dirigée) (la 5) ;

« les derigeants » → (les dirigeants) (la 5).

Enfin, l'apprenant 5 laisse deux voyelles à la fin du premier mot et au début du deuxième, sans supprimer la première ; exemples :

« si il n'est pas » ;

« si il ne représente pas... → (s'il ...) (la 5).

Il est clair que la différence de voyelles françaises et arabes constitue un grand problème pour ces apprenants ; pour l'éviter, il faut attirer l'attention des apprenants sur cette différence en donnant beaucoup d'exercices écrits et oraux concernant les voyelles françaises.

Les erreurs en consonnes françaises sont rares mais nous avons relevé quelques – unes quand même. Exemples :

département de « francais » → (français) (la 2) ;

il fallait mettre la cédille sous la lettre (c), pour que l'on prononce ce mot avec le son [s].

La lettre (c) est prononcée en tant que [s] devant les voyelles [e – i – y] ; et en tant que [k] devant les voyelles (a – o – u).

Enfin, deux apprenants (la 1 et la 8) ont écrit l'adverbe (deuxièmement) comme il est prononcé : c'est-à-dire sans marquer le [ə] muet :

« deuxièment ». Mais il fallait le composer selon la règle :(deuxième + ment = deuxièmement).

Quant aux apprenants (la 1, la 2 et la 3), ils ont choisi des consonnes qui ne conviennent pas aux termes ; exemple :

« le troit » au lieu de (le droit) ;

C'est peut-être parce que la consonne [t] et la consonne [d] sont toutes les deux apico-dentales occlusives, mais la consonne [d] est sonore et la consonne [t] est sourde.

Ainsi, l'apprenant a confondu ces 2 consonnes. En général, dans le domaine des consonnes, les erreurs ne sont pas nombreuses et cela donne l'impression qu'il y a une bonne assimilation de la phonétique française chez nos apprenants.

Nous trouvons également très peu d'erreurs dans le domaine de la nasalisation qui est pourtant une notion étrangère à nos apprenants. Il y a cependant une non distinction chez quelques apprenants entre les voyelles nasales [ɛ̃] et [ã] ; il y a aussi une non distinction entre [ẽ] et [ɛ] ; exemples :

« l'intincité » → (l'intencité) (la 4) ;

« domain » → domaine ...

Mais ces erreurs sont normales chez ces apprenants qui n'ont pas l'habitude de prononcer la nasalisation car c'est un phénomène qui n'existe pas dans leur langue maternelle.

En second lieu, nous trouvons les erreurs orthographiques.

Parmi les erreurs rencontrées nous avons relevé celles qui consistent à mettre une lettre minuscule au début d'une phrase, au lieu de mettre une majuscule. Exemple :

« chaque étudiant rêve.... ».

D'autres consistent à mettre une lettre minuscule aux noms propres : (pays et personnes) :

« algérie – blida – saad dahlab » (la 1, la 2, la 4, la 6).

Car en arabe, les noms propres n'ont pas de particularité qui les distingue des noms communs. Les autres erreurs consistent à commencer une nouvelle phrase par une minuscule et mettre une majuscule au sein d'une phrase sans en avoir besoin :

« à mon avis l'Université » → (l'université est) (la 6) ;

« mais (Mais) je la trouve normal » (la 6) ;

« même » → (Même) (la 1) ;

« ... : J'ai cru » → (j'ai) (la 2) ;

« et » → (Et) les étudiants (la 2).

D'autres apprenants ont employé des lettres majuscules après une virgule ou un point virgule, au lieu de faire le contraire. Exemples :

« ..., En effet » → en effet (la 3) ;

« ... ; Mais on peut » (mais) (la 3).

Ces exemples prouvent que les signes de ponctuation et de majuscule sont ignorés par nos apprenants car ces derniers n'existent pas en arabe. Quant à la ponctuation en arabe, elle est en général, négligée durant les cycles d'enseignement primaire, secondaire et universitaire.

Aux erreurs de ponctuation s'ajoutent les erreurs en phonographie. D'abord celles qui concernent les voyelles nasales. Exemples :

- « en cien » pour (ancien) (la 10);
- « example » pour (exemple) (la 2) ;
- « existence » pour (existence) (la 9) ;
- « au sain » pour (au sein de) (la 7).

Puis, nous avons le problème de la représentation du son [e] : é – er, en plus des problèmes des accents aigu, grave et complexe. Exemples :

- « le dangé » → (danger) (la 10),
- « progré » → (progrès) (la 4) ;
- « peut arrivée » → (arriver) (la 6) ;
- « les diréctives » → (directives) (la 3) ;
- « des enseignants califiers » → (qualifiés) (la 5).

D'après ces exemples, nous constatons que ces apprenants ne font pas de différence entre les différentes représentations du son [e].

En plus, ils ont une non distinction de degré d'aperture : [e], [ɛ] ; ainsi, nous trouvons qu'ils remplacent l'accent grave par l'accent aigu. Des fois ils ajoutent des accents ici et là, sans en avoir besoin. Ce qui nous mène à dire que les bases d'orthographe française leur manquent.

Ensuite, nous revenons au problème des voyelles nasales, qui ont plusieurs représentations

[ã] : en , em , an , am ;

[ɛ̃] : ain , in , im , ein , ce qui constitue une confusion quant à l'écriture des apprenants ;exemples :

- « prochins » → (prochains) (la 3) ;
- « précédant » → (précédent) (la 6) ;
- « incompetants » → (incompétents) (la 5) ;
- « l'absance » → (l'absence) (la 5).

A travers ces quelques exemples, nous constatons une mauvaise acquisition du système graphique. Il s'agit d'une difficulté interne en français. La paire (m / n), par exemple, est une paire sonore et nasale en même temps ; et les phonèmes (m) et (n) sont assez proches l'un de l'autre du point de vue auditif. Enfin à ce problème, vient s'ajouter celui des différentes représentations de la

même consonne ou de la même voyelle, le problème du [ə] muet ; ainsi que celui de la consonne doublée ; exemples :

- « chaqu'un » → (chacun) la 6) ;
- « notamment » → (notamment) (la 3) ;
- « personne alité » → (personnalité) (la 5) ;
- « acord » → (accord) (la 2) ;
- « il es rar » → (il est rare) (la 7).

Bien sûr, ce ne sont que des extraits d'erreurs commises dans ce domaine, et il est évident que ce genre de problèmes doit être résolu par l'emploi de la dictée afin de garantir la bonne orthographe des apprenants.

Hormis les erreurs orthographiques, nous avons, *en troisième lieu, les erreurs d'ordre morphologique.*

D'abord, nous constatons les erreurs en rapport *avec le genre et le nombre.*

Le genre est différent d'une langue à une autre : ce qui est féminin en arabe, est masculin en français et vice versa. Et en traduisant d'une langue à une autre, les apprenants essaient de conserver le genre et le nombre des substantifs de la langue de départ, dans la langue d'arrivée.

Exemples :

- « comme un personne incompetant » → (une personne incompetente) (la 4) ;
- « les difficultes rencontré » → (les difficultés rencontrées) (la 4) ;
- « le semaine prochain » → (la semaine prochaine) (la 1) ;
- « la debut de l'année » → (le début de l'année) (la 8) ;
- « le maison » → (la maison) (la 6) ;
- « le meilleur preuve » → (la meilleure preuve) (la 6) ;
- « la différence est le même » → (la différence est la même) (la 5) ;
- « cet recherche qu'il a fait » → (cette recherche qu'il a faite) (la 6) ;
- « une grande groupe » → (un grand groupe) (la 7) ;
- « de la chômage » → (du chômage) (la 7) ;
- « une résultat » → (un résultat) (la 6) .

D'après ces exemples, nous constatons que les apprenants conservent le genre de leur langue maternelle et le transposent en français tel quel. Des fois, ils traitent en français un pluriel inanimé en tant que féminin, comme en arabe :

« toutes engagement » (la 4) ; sans faire attention à ce que ces termes en français sont masculins, et même leur singulier en arabe est masculin.

Même en « contraction de texte », les apprenants transposent en français leur pensée arabe, bien qu'il n'y ait pas de traduction arabe / français :

« la manque des offres du travail » (la 6) ;

pour cet apprenant, « la manque » veut dire en arabe *قلّة فرص العمل* ; ainsi, il l'a mis au féminin puisque *قلّة* est au féminin en arabe.

Il est à signaler aussi qu'en arabe, le verbe reste au singulier bien que son sujet placé après lui, soit au pluriel. Dans ce cas, nous avons remarqué que les apprenants ont mis le sujet au pluriel en français, mais le verbe est resté au singulier :

« lorsque les étudiants est arrivé à l'université » (la 2) ;

« ils a atteint son niveau actuel » (la 2).

A ces erreurs de genre et de nombre viennent s'ajouter celles de *la régularisation dans le système verbal*.

Il y a des cas où les apprenants essaient de régulariser les formes des verbes sur la conjugaison la plus fréquente (en er, ou en ir au passé composé). Bien sûr, cela n'est pas propre à nos apprenants, mais c'est l'une de leurs difficultés, en abordant la langue française.

Ajoutons aussi les différentes conjugaisons qui n'existent pas de la même façon dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'arabe. Exemples :

« ...ils ont offert.. » → ..(ils ont offert) (la 2) ;

« ...ont ouvert..... » → (ont ouvert) (la 3) ;

« ...a ouvri ses portes » → (a ouvert) (la 3) ;

«a découvri.. » → (a découvert)...

A travers ces erreurs, nous constatons la régularisation des formes verbales, chez les apprenants, sur le modèle du deuxième groupe, ayant son infinitif en (ir) et son participe présent en (issant), en conjuguant le verbe au passé composé, et en ajoutant des fois un (t) à la fin.

.Exemples suivants :

« ...ils atteignent ... » → (ont atteint) (la 2) ;

« ...ces étudiants n'atteignent pas » → (n'atteignent pas) (la 1) ;

« ...qui a atteint ... » → (a atteint) (la 2) ;

« ...il a prévu... » → (a prévu) (la 7).

Ici, nous constatons la régularisation des formes verbales sur le modèle du premier groupe au présent ayant son infinitif en (er). C'est la forme la plus facile pour la plupart des apprenants.

Autres exemples :

« ...il renvoyera... » → (il renverra) (la 8) ;

« les résultats apparaîtront » → (apparaîtront) (la 10).

Ici, nous constatons aussi la régularisation des formes verbales sur le modèle du premier groupe, ayant son infinitif en (er) et conjugué au futur simple.

Autres exemples :

« cette situation décria... » → (décrivit) (la 5) ;

« ...ont recouru » → (ont eu recours) (la 7).

L'exemple de (la 5) est une régularisation de la forme verbale sur le modèle du premier groupe, conjugué au passé simple.

L'exemple de (la 7) est une régularisation de la forme verbale sur le modèle du troisième groupe (ire – oir) comme lire, voir, et conjugué au passé composé.

Les groupes verbaux et leurs différentes conjugaisons en français représentent une grande difficulté pour les apprenants en général, et les arabophones en particulier, car leur langue maternelle (l'arabe) ne possède pas ce genre de différence. C'est vrai qu'en arabe il y a des formes différentes comme (**فعل** - **فعلٌ** - **تفعل**) etc, mais la conjugaison n'est pas aussi différente que celle de la langue française. En plus, le concept de l'infinitif n'existe pas, car le (masdar) arabe est différent de l'infinitif français.

Outre ces difficultés, les apprenants commettent des erreurs *concernant l'omission de (être et avoir) et la confusion entre les deux auxiliaires*. Il y a aussi le problème de *l'accord, en genre et en nombre, du participe passé avec l'auxiliaire (être) ou (avoir)*.

Exemples :

« Les résultats a amélioré » → (sont améliorés) (la 2) ;

« Ils ont arrivé à » → (sont arrivés) (la 2) ;

« Le taux de pourcentage a passé de 10% à 12% → (est passé) (la 1) ;

« Ils ont rendu compte que... » → (se sont rendus compte...) (la 9) ;

« Le niveau des étudiants est baisse » → (a baissé) (la 6).

Les exemples précédents reflètent la confusion totale chez les apprenants en ce qui concerne l'emploi des auxiliaires (être et avoir). Comme nous pouvons le constater, ils ont employé l'auxiliaire (avoir) à la place de l'auxiliaire (être).

Dans les exemples suivants, nous voyons le contraire :

- « ces exercices ont facile à trouver » → (sont faciles à trouver) (la 4) ;
- « le nombre...est dépassé le seuil de trois millions » → (le nombre a dépassé le seuil) (la 2) ;
- « il sera besoin d'attendre » → (il aura besoin ...) (la 3) ;
- « son blocage est pour cause ... » → (a pour cause) (la 4).

Exemples :

- « les résultats ont commencé visibles... » → (ont commencé à ...) (la 8) ;
- « et cela dû leurs efforts » → (cela est dû à ...)(la 8) ;
- « beaucoup de gens pas vu ... » → (n'ont pas vu ...) (la 9) ;
- « je ne vécu que cette situation » → (n'ai vécu que ...)(la 7) ;
- « mais je les mis ... » → (je les ai mis) (la 7) ;
- « des négociations ont été entamé » → (ont été entamées) (la 9) ;
- « ...que l'on appelé ... » → (a appelé) (la 1)

Dans ces exemples, nous constatons que les apprenants ont complètement oublié de mettre les auxiliaires et les verbes (être et avoir), car ils n'existent pas dans leur langue maternelle (l'arabe). Dans le dernier exemple, l'apprenant n'a pas fait l'accord du participe passé, car il a cru que c'est l'auxiliaire (avoir) seulement qui existe dans cette phrase et il a oublié le participe passé (été) qui impose l'accord du participe (entamées).

Exemples suivants :

- « ...ils ont empruntés des voies différentes » → (emprunté) (la 7) ;
- « ils ont exerces une profession... » → (exercé) (la 7) ;
- « ils ont écrits... » → (écrit) (la 8) ;
- « les étudiants ont poursuivis ... » → (poursuivi) (la 7) ;
- « ils ont admires leur prof... » → (admiré) (la 5) ;
- « quelques élèves ont émergés du lot ... → (émergé) (la 9).

Dans ces exemples, nous constatons que ces apprenants ont accordé le participe avec l'auxiliaire (avoir), sans en avoir besoin, bien qu'il n'y ait pas de complément d'objet direct précédant l'auxiliaire. Cela prouve que ces apprenants n'ont pas bien assimilé cette règle.

Nous remarquons également chez ces mêmes apprenants, *des erreurs d'affixes* apparaissant en position finale des verbes conjugués. Exemples :

- « je n'avait ... » → (je n'avais ...) (la 2) ;

« le danger vien... » → (vient) (la 5) ;
 « cette démarche efficace nous conduisons... » → (nous conduit) (la 4) ; le sujet étant (cette démarche) et non pas (nous) ;
 « ...le niveau atteind... » → (atteint) (la 6) ; l'infinitif est (atteindre), mais le verbe est terminé par un (t).
 « la réussite des étudiants dépende ... » → (dépend) (la 4) ;
 « le prof rendre les copies... » → (rend) (la 1) ;
 « il a réaliser ... » → (réalisé) (la 9) ;
 « l'étudiant en choisirai... » → (choisira) (la 5) ;
 « les études se poursuivent » → se poursuivent (la 3) ; la poursuite étant le nom.
 « ...sois l'énonce... » → (soit...) (la 3) ;
 « Le travail garantie la réussite... » → (garantit) (la 6)...

A travers ces exemples, nous constatons que la plupart des erreurs sont représentées par les terminaisons des temps faciles : comme le présent, le futur simple ou le passé composé. Il est donc à signaler qu'il y a une confusion d'orthographe grammaticale, au présent, des différentes formes de verbes ; ce qui prouve que l'orthographe française représente un problème pour nos apprenants, puisqu'ils n'ont pas de base de référence, dans ce domaine, dans leur langue maternelle.

Les erreurs commises par nos apprenants ne relèvent pas seulement du domaine de la morphologie. Elles sont liées également *au problème d'interférences syntaxiques*. En effet, nous pouvons constater la présence de phrases calquées de l'arabe, du point de vue structure et éléments syntaxiques, voire les prépositions. Il est à remarquer, alors, que l'influence de la langue maternelle est toujours grande sur le choix des prépositions chez les apprenants. Ce fait cause beaucoup d'erreurs graves, qui méritent d'être étudiées.

Exemples :

« prendre part dans la discussion » → (à) (la 8) ;
 « ...sa disposition de fournir des efforts » → (à) (la 7) ;
 « ...il fait partie dans ce groupe... » → (de) (la 5) ;
 « ...nous distinguons entre deux types d'enseignants... » (Ø) (la 6) ;
 « ...des documents importants dans la recherche ... » → (concernant) (la 3) ;
 « ...et dans son droit dans le travail ... » → (au) (la 3) ;
 « ...et son droit en l'amour ... » → (à) (la 5) ;
 « ...être convaincu à cette réalité... » → (de) (la 1) ;
 « ...il croit cette vérité... » → (à) cette vérité (la 3) ;

« ...un membre à l'éducation... » → (de) (la 5) ;
« ...qui donne des bons exemples sur l'étudiant » → (de) (à) (la 6) ;
« ...ils s'efforcent pour montrer ... » → (de) (la 1) ;
« la réussite de l'élève dépend sur son travail » → (de) (la 5).

D'après ces exemples, il est évident que les apprenants (la 8), (la 5) et (la 3) ont donné une traduction littérale à la préposition (في) : « dans ».

Il en est de même pour (la 6) qui a traduit la préposition (بين) par (entre) ; ce qui ne convient pas à la phrase (faire la différence) ou (devoir distinguer). Il ne fallait pas ajouter de préposition, car le verbe (distinguer) est suivi d'un complément d'objet direct. Quant à l'apprenant (la 5), il a opté pour la préposition (en) pour traduire la préposition (في) ; ce qui représente aussi une traduction littérale de l'arabe. Car, avec (prendre part) et (participer), il faut choisir la préposition (ā). Et avec (son droit...), il faut choisir aussi la même préposition, afin de respecter le contexte français.

L'apprenant (la 6) a également traduit littéralement la préposition arabe (على) par (sur). Il est vrai que ce n'est pas un examen de traduction proprement dite ; mais il est vrai aussi que nos apprenants, en général, pensent en arabe, et ensuite, traduisent leur pensée en français. Mais le verbe (dépendre) a besoin de la préposition (de) ; et le verbe (donner) a besoin de la préposition (ā).

Nous pouvons dire la même chose de l'apprenant (la 1) : le verbe (s'efforcer) a besoin de la préposition (de). Mais cet apprenant a traduit, en français, sa pensée arabe ; ainsi, nous constatons qu'il a donné une traduction littérale à la préposition(↓) = pour * .

Les apprenants (la 1) et (la 5) ont traduit les prépositions (ب) et (في) par la préposition (à) au lieu de la préposition (de) ; ce qui représente une élaboration personnelle des prépositions de la langue française.

Quant à l'apprenant (la 3), il n'a pas employé de préposition dans sa phrase française ; or sa phrase a besoin de la préposition (à), car le verbe (croire) en a besoin puisque c'est un verbe intransitif, ayant besoin d'un complément d'objet indirect accompagné de la préposition (à). Mais l'apprenant a traité ce verbe français en tant que verbe ayant besoin d'un complément d'objet direct, comme en arabe.

D'autres erreurs de prépositions n'ont pas de relation avec les interférences entre l'arabe et le français ; ce sont de simples erreurs dues à l'acquisition du système même de la langue.

Exemples :

« En réponse d'une question... » → (à) (la 4) ;

- « ...étaient sanctionnés de la part de l'administration... » → (par) (la 5) ;
 « ...les parents sont inquiets à leurs fils... » → (pour) (la 6) ;
 « Suite d'une demande faite en 2004... » → (à) (la 4).

En dehors *des erreurs de prépositions*, nous constatons, en outre, le faux emploi du pronom relatif, dû à la traduction littérale faite par nos apprenants de l'arabe vers le français.

Exemples :

- « ...une visite qu'il a rendue par le ministre... » → Ø (la 2) ;
 « ...l'apprenant très faible que délaissent les profs et le négligent souvent (la 4)
 « l'apprenant très faible que ses profs le délaissent et le négligent souvent » → (Ø) (Ø) (la3) ;
 « l'enfant très intelligent que ses parents l' aime et le gâte toujours » → Ø Ø (la 5) ;
 « ...que certains l'ont considéré comme le danger... » → (Ø) (la 8) ;
 « l'information que nous l'a déjà mentionné... » → que nous avons déjà mentionnée...(la 6).

Dans ces exemples, nous remarquons que les apprenants ont calqué de l'arabe la structure de la phrase renfermant un pronom relatif : ils emploient le pronom personnel représentant le pronom relatif arabe :

« ...que ses profs le délaissent *الذي يتركه اساتذته*... »

« Autres exemples :

- « ...la visite qui le ministre avait rendue... » → (que) (la 3) ;
 « ...il en choisira ce que l'intéresse ... » → (qui) (la 5) ;
 « ...où il a fait son choix ... » → (Ø) (la 7).

Le pronom relatif (qui) représente le sujet de la phrase ; et le pronom relatif (que) représente le complément d'objet direct ; pour cela nous pensons que l'apprenant (la 3) a employé le pronom relatif (qui), car il a cru que (la visite) est le sujet alors que c'est un complément d'objet direct placé avant le verbe.

L'apprenant (la 5) a traduit littéralement le complément d'objet direct (*مايهمه*) par (que) ; alors qu'il fallait employer le pronom relatif (qui) car c'est le sujet du verbe (intéresser). Enfin, l'apprenant (la 7) a littéralement traduit (*حيث*) par (où), alors qu'il n'est pas nécessaire de mettre un pronom relatif dans la phrase française.

Encore d'autres exemples :

- « ...cette épreuve dont il est passé... » → (par laquelle) (la 8) ;
 « le rôle de l'administration dont l'absence est remarquée » → (qui a été absente) (la 6) ;
 « ...dont beaucoup d'étudiants n'ont pas vu l'intérêt... » → (dans lequel) (la 9) ;

- « ...des revues où des intellectuels...ont contribué » → (auxquelles) (la 3) ;
 « ...le moyen dont les gens n'ont pas accès... » → (auquel) (la 7) ;
 « ...le problème qu'on a déjà parlé... » → (dont) (la 10).

A travers ces exemples, il est clair que ces apprenants, ne savent pas employer le pronom relatif (dont) : ils l'emploient à la place d'autres pronoms relatifs comme (qui), (auquel) et vice versa. Cela est dû au fait que la variété des pronoms relatifs en français n'a pas d'équivalent en arabe. Ainsi, l'emploi de ces pronoms représente une difficulté par rapport à nos apprenants ; la phrase de l'apprenant (la 9) représente vraiment ce problème : * (dont) ne peut pas être utilisé dans ce contexte, car le sens veut que le pronom soit précédé par (dans) : (dans lequel).

Aux erreurs liées au faux emploi des pronoms relatifs, s'ajoutent celles dues *au mauvais emploi de l'infinitif*.

Exemples :

- « l'étudiant commença à rentre à l'université... » → (entrer) (la 2) ;
 « ...pour étudié pendant les cours... » → (étudier) (la 5) ;
 « ...puis il commence à parlé ... » → (parler) (la 4) ;
 « ...puis elle se met à étudie ... » → (étudier) (la 1).

Les apprenants (la 5), (la 4), (la 1) ont traduit al-masdar (كَرَسَ) par un participe passé (étudié – parlé), précédé d'une préposition (pour- à) ; ce qui montre une confusion chez ces apprenants entre l'infinitif, qu'il fallait mettre, le participe passé et al-masdar.

L'apprenant (la 2) a mis, après la préposition (à), le verbe conjugué à la troisième personne du singulier (entre), au lieu de mettre l'infinitif. Cette erreur est due au fait que l'infinitif n'existe pas en arabe ; et lorsqu'on demande, aux étudiants, en français, de conjuguer le verbe « faire » au présent, par exemple, l'équivalent de ce fait en arabe « فعل » c'est-à-dire l'apprenant utilise la troisième personne du singulier à la place de l'infinitif français. Cela pourrait être la raison de cette confusion dans l'exemple précédent.

Exemples suivants :

- « ...ce cas pouvait être relier à des causes... » → (lié) (la 3) ;
 « ...alors qu'elle peut être relier à... » → (liée) (la 14) ;
 « ...il est obliger d'attendre plusieurs années... » → (obligé) (la 32) ;
 « ...il a réaliser son rêve... » → (réalisé) (la 29) ;
 « ...une occasion peut arrivée... » → (arriver) (la 26) ;
 « ...Ce diplôme aide l'étudiant à trouve un travail... » → (trouver) (27) ;

« ...Mais il doit attendre des années ... » → (attendre) (la 33).

Les apprenants (la 3) et (la 14) ont considéré qu'il y a « deux verbes qui se suivent et que le second doit se mettre à l'infinitif » ; or le premier verbe est l'auxiliaire (être), alors il fallait employer le participe passé.

Les apprenants (la 32) et (la 29), ont employé l'infinitif après les auxiliaires (être) et (avoir) ; car ils ont considéré que ces deux auxiliaires sont des verbes, or ce sont des auxiliaires, et doivent être suivis d'un participe passé.

L'apprenant (la 26) a fait le contraire ; il a considéré que la verbe (pouvoir) est un auxiliaire et il a employé un participe passé, avec l'accord du féminin. Or, il fallait employer l'infinitif après le verbe pouvoir.

L'apprenant (la 27) a utilisé un verbe conjugué à la troisième personne du singulier après la préposition (à) : (à envisagé *). Il s'agit là, d'une confusion entre la notion française de l'infinitif et le verbe conjugué à la troisième personne du singulier, qui est déjà expliquée.

Enfin, l'apprenant (la 33) a fait une régularisation dans le système verbal : il a employé l'infinitif de la première conjugaison (er) pour un infinitif de la troisième conjugaison (re) . Tout cela représente une sorte de confusion, chez les apprenants arabophones, concernant la notion de l'infinitif, qui n'existe pas dans leur langue maternelle (l'arabe).

Autres exemples :

« ...que les étudiants n'ont pas assemiler... » → (assimilé) (la 56) ;

« ...une personne a proposer une solution... » → (proposé) (la 30) ;

« ...après avoir utiliser ... » → (utilisé) (la 30) ;

« ...cela sera régler ... » → réglé (la 30)

« ...on s'est considérés d'être avancer ... » → (avancés) (la 65) ;

« ...mais elle se voit écarter de leurs projets... » → (écartée) (la 65) ;

« ...si il n'est pas réaliser... » → (réalisé) (la 65) ;

Nous constatons que c'est la même erreur qui se répète : considérer les auxiliaires (être) et (avoir) des verbes, et mettre le deuxième verbe à l'infinitif, au lieu de mettre le participe passé.

Il est à signaler que l'apprenant (la 65) a commis la même erreur ; en considérant qu'il faut mettre l'infinitif après les verbes pronominaux (se considérer) et (se voir), or il faut mettre le participe passé, car ce sont des verbes qui représentent l'état du sujet.

Exemples :

« ...qui peut se limite... » → (se limiter) (la 48) ;

« ...si l'Algérie veut s'intéressera à sa culture... » → (s'intéresser) (la 51) ;

« ...il a parlé pour répondre à la question... » → (répondre) (la 54) ;
« ...les étudiants ont su trouvé une bonne solution » → (trouver) (la 57) ;
« ...215 étudiants ont du abandonnés ... » → (dû abandonner) (la 65) ;
« ...une religion qu'on pense qu'on pratique... » → (pratiquer) (la 28) ;
« ils fréquentent l'école sans qu'ils le sachent... » → (le savoir) (la 28).

Dans ces exemples, nous constatons le problème posé par la notion de l'infinitif, chez nos apprenants, en général.

Les apprenants (48, 54, 57 et 65) n'ont pas employé l'infinitif là où il est nécessaire, mais ils ont employé plutôt des verbes conjugués ou un infinitif faussement utilisé. Quant à l'apprenant (28), il a littéralement traduit de l'arabe ses deux phrases, sans penser à ce que l'infinitif ici puisse être une bonne solution pour simplifier la phrase française, surtout parce que le sujet est le même.

En outre, nous citons des exemples, dans lesquels nous avons relevé des erreurs concernant *les verbes pronominaux français*, et la mauvaise utilisation faite par nos apprenants dans ce domaine.

Exemples :

« ...le niveau des étudiants de la ville se diffère de celui de la campagne.. » → (diffère de celui des étudiants de la campagne) (la 57) ;
« Nous avons considérés d'être cultivés » → (nous nous sommes considérés cultivés) (la 9) ;
« nous avons considéré instruit... » → (nous nous sommes considérés instruits) (la 66) ;
« ...On se considère qu'on est cultivé... » → (se considère instruits) (la 64) ;
« ...on s'est considérés d'être cultiver... » → (s'est considérés cultivés) (la 65) ;
« ...des étudiants qui absentent souvent... » → (s'absentent souvent) (55 et 60) ;
« ...le règlement, je serais le premier à s'y faire... » → (à m'y faire) (58, 56) ;

Ces exemples comprennent plusieurs types d'erreurs concernant le verbe pronominal. Les apprenants (la 9, la 55 et la 60), ont employé des verbes qui sont à l'origine pronominaux, mais ils les ont employé en tant que verbes non pronominaux.

Les apprenants (58 et 56) ont employé le verbe pronominal, mais à la 3^{ème} personne du singulier, au lieu de la 1^{ère} personne du singulier ; comme si c'était une forme figée du verbe. Les apprenants (64 et 65) ont ajouté l'auxiliaire (être) sans en avoir besoin ; car après le verbe (se considérer), nous pouvons ajouter un participe passé sans l'auxiliaire (être). Les apprenants (9 et 66) ont conjugué le verbe (se considérer) avec l'auxiliaire (avoir), or le verbe (se considérer) doit être conjugué avec l'auxiliaire (être).

Enfin, l'apprenant (57) a usé de la forme pronominale, or ce n'est pas ainsi : (se diffère) au lieu de (diffère). Le verbe arabe (اختلف) appartient au schème VIII (اختلف), contenant le morphème – écho (t) qui donne l'impression d'être l'équivalent du pronominal. Pour cela, cet apprenant l'a traduit en tant que tel.

D'après ces exemples, nous pouvons constater que la notion de pronominal n'est pas très claire chez nos apprenants.

A la non maîtrise du pronominal vient se greffer une grande difficulté dans *l'emploi des temps*, très varié dans la pratique de la langue française.

Exemples :

« ...si le rachat est possible, je serais admis... » → (était) (57) ;

« ...si le rachat est permis, j'étais... » → (était) – (je serais) (61) ;

« l'enseignant avait déclaré que si Samir ou tout autre étudiant étaient ajournés ... »

→ (a déclaré) – (était ajourné) (58) ;

« ...si Samir ou aucun étudiant seront ajournés... » → (était ajourné) (56) ;

« L'agent de sécurité déclara que si l'agresseur serait arrêté ou un autre bandit...la situation devait être améliorée... » → (a déclaré) – (était arrêté) – (serait) (55) ;

« ...Si le terroriste ou un autre complice est assassiné...notre pays devait être en sécurité... » → (était assassiné) – serait (60) ;

« si l'Etat tuera le terroriste ou un autre complice, notre pays était en paix ... » → (avait tué) – (serait) (61) ;

« Si le terroriste ou quelque complice est tué, alors notre pays sera en paix... » → (était assassiné) – (serait) (57) ;

« ...l'Imam a dit que tous le Musulman peut écouter le message de Dieu... »

→ (pourrait) (30) ;

« ...avait dit que tout le monde pouvait interpréter le message du bon dieu... » → pourrait (3) ;

« ...qui peut aider les étudiants... » → (pourrait) (la 8) ;

Dans les phrases formulées par les apprenants (57, 61, 58, 56, 55, 60, 61 et 57), nous constatons qu'il y a une situation qui rendrait possible (si elle existait) l'événement ou la situation qui doit être formulée au conditionnel présent.

Dans la phrase de l'apprenant (56), il ne fallait pas employer le futur après (Si) : « seront ajournés ».

Pour les apprenants (58 et 55), il serait correct d'utiliser les verbes (déclarer) au passé composé, car il s'agit d'une situation qui s'est déroulée au passé, mais sans préciser le moment.

Enfin, concernant les phrases des apprenants (30 – 3 et 8), le conditionnel présent représente une suggestion dans les deux premières phrases et un reproche dans la dernière. Donc l'imparfait et le présent employés par ces apprenants ne conviennent pas aux contextes.

Comme nous pouvons le constater, l'emploi des temps en français représente une grande confusion pour nos apprenants. Il est vrai que ce problème n'est pas propre à ces derniers, mais sans doute, il est plus important pour eux que pour des apprenants italiano phones, par exemple. Ce fait est dû à un emploi des temps différent en langue maternelle (l'arabe) de celui en français (langue étrangère) : le premier est beaucoup plus simple que le second.

Il est clair que nos apprenants ont et auront toujours ce problème. Afin de le résoudre, il faudrait leur proposer des exercices relatifs à l'emploi des temps, tout en le comparant à celui de l'arabe. Cette comparaison aide souvent les apprenants à mieux comprendre, comment utiliser l'emploi des temps en français, d'une manière correcte, surtout dans ses règles principales. Mais il faut faire attention à ce fait, car des fois, cette comparaison devient très difficile et entraîne ensuite de fausses généralisations chez les apprenants. Alors, il vaudrait mieux préciser le cas où il serait possible de faire ce type de comparaison.

Aux erreurs inhérentes à l'emploi des temps, viennent s'ajouter celles qui relèvent du *domaine de la place de l'adjectif*.

En langue arabe, l'adjectif vient après le nom ; mais en français, il y a des adjectifs placés avant le nom ou après le nom, sans ou avec changement de sens.

A titre d'exemples :

« ...durant les prochaines semaines... » → (semaines prochaines) (5) ;

« ...qui des énormes problèmes... » → (des problèmes énormes) (30) ;

« des responsables avec des sévères comportements... » → (des comportements sévères) (48) ;

« ...le fidèle ami... » → (l'ami fidèle) (47) ;

« ...il joue un important rôle... » → (un rôle important) (60) ;

Dans les phrases des apprenants (30) et (60), il est plutôt préférable de placer l'adjectif, ayant une relation de quantité, après le nom. La même règle peut être appliquée concernant les phrases des apprenants (5), (48) et (47).

Mais pour la phrase de l'apprenant (47), l'adjectif (fidèle) peut être placé avant ou après le nom, sans changement de sens ; mais il est préférable ici, dans ce contexte, de mettre en premier lieu le mot (guide).

Autres exemples :

- « ...une erreur banale... » → (une simple erreur) (3) ;
- « ...un problème léger... » → (un léger problème) (9, 8, 14) ;
- « ...un symptôme simple... » → (un simple symptôme) (12) ;
- « ...un problème assez simple... » → (un simple problème) (6) ;
- « ...des sortes différentes... » → (de différentes sortes) (53) ;
- « ...un profitage meilleur... » → (un meilleur profit) (56) ;

Pour les adjectifs (simple – différent), nous pouvons les placer avant ou après le nom avec changement de sens.

Dans les phrases des apprenants (3, 9, 8, 14, 12, et 6), il faudrait mettre (simple) avant le nom et non pas après. Quant à l'adjectif (différent), avant le nom, il voudrait dire (plusieurs) et après le nom, cela veut dire (autre chose que les autres).

Dans la phrase de l'apprenant (53), le contexte renvoie à (plusieurs), donc il faut le placer avant le nom.

Dans la phrase de l'apprenant (56), (meilleur) doit être placé avant le nom, car ici, les éléments de comparaison ne sont pas complets.

Hormis les erreurs ci – dessus dues à la place de l'adjectif, d'autres relèvent *du domaine lexical*.

En observant les erreurs lexicales chez nos apprenants, nous pouvons remarquer que la moitié de ces erreurs est due à la confusion des deux langues (arabe et français), et à un calque de l'arabe très clair. Ce calque est représenté par une traduction littérale de l'arabe vers le français.

Exemples :

- « la maison des livres » → (la bibliothèque) (la 1) ;
- « ...le pays des Arabes... » → (des musulmans) (la 21) ;
- « de ce comportement... » → بهذه الطريقة → (de cette façon) (la 14) ;
- « ...par cette méthode... » → (de cette façon) (la 22) ;
- « ...avec cette méthode... » → (de cette façon) (la 16) ;
- « ...une reprise de point de vue... » → إعادة النظر → (une reconsidération) (la 59) ;
- « ...en moitié du 2006 an... » → بجول منتصف → (au milieu de l'année 2006) (12) ;
- « à l'arrivée de la moitié de l'année 2006... » → (au milieu) (la 5) ;
- « par l'arrivée de la moitié de 2006... » → (au milieu de l'année 2006) (la 4) ;
- « à la moitié de l'année 2006... » → (au milieu de ...) (la 2) ;
- « à mi 2006... » → (au milieu de l'année ...) (la 7) ;

« au mi 2006... » → (au milieu de ...) (la 9) ;
« ...les occasions de travail... » = فرص العمل → (les offres d'emploi) (la 10) ;
« ..les occasions du travail... » → (les offres d'emploi) (la 14) ;
« ...des occasions du travail... » → (des offres d'emploi) (la 11) ;
« ...les chances de travail... » → (les offres d'emploi) (la 3) ;
« ...la chance d'emploi... » → (les offres d'emploi) (la 1) ;
« ...la partie des étudiants de l'UGEL... » → حزب الطلاب → (le parti ...) (39) ;
« ...pendant le mois de september ... » → (de septembre) (la 1) ;
« ...le stock des informations... » → (la réserve des informations) (la 61) ;
« ...le stockage des informations... » → (la réserve des...) (la 46) ;
« ...le rôle du computer... » → (l'ordinateur) (la 58)
« ...la lettre du Dieu... » → (le message de Dieu) (63) ;
« ...pour les complémenter... » → (louer) (la 3) ;(to compliment) en anglais.

D'après tous ces exemples, nous pouvons très bien, constater le grand nombre de calques de la langue arabe, langue maternelle de nos apprenants ; ces calques sont représentés par une traduction littérale très claire. Les autres erreurs sont dues aux lacunes lexicales ou bien à l'ignorance du lexique en français.

Il est à remarquer que quelques apprenants ont employé un lexique affecté par l'anglais : (la 61) (la 46) (la 58). Mais en général, les erreurs sont inhérentes au domaine des noms, des prépositions, des adverbess, des participes, etc...et non à celui des verbes ; ce qui nous donne l'impression que ces apprenants, en général, savent employer les verbes ; mais ils ont beaucoup de lacunes en « matières » aidant à construire une phrase correcte en français.

A toutes ces erreurs relevant du domaine lexical, viendront se greffer, enfin, les erreurs dues aux *interférences culturelles*.

Exemples :

« ...le stock... » → (la réserve) (la 61) : mot d'origine anglaise
« ...le computer... » → (l'ordinateur) (58) : mot anglais très employé en arabe
« ...n'ont pas usé... » → (utilisé) (la 60) : verbe (to use) en anglais
« ...pour les complimenter... » → (louer) (la 3) : verbe (to compliment) en anglais = faire des compliments.
« ...pour faire du shopping... » → (lèche vitrine) (la 59).

D'après ces exemples, nous pouvons constater que la culture de la langue étrangère dominante affecte l'apprentissage ou l'emploi de la langue cible.

Les apprenants (64, 28, 30, 19 et 9) ont déterminé le mot (Dieu) qui est déterminé en arabe (الله) par (ال). Quant à l'apprenant (la 3), il a considéré que (الرب) dans ce contexte ne peut pas être (الله) mais plutôt (إله); ainsi il l'a traduit pas (* le dieu) qui représente une des divinités n'ayant pas de relation avec le monothéisme.

Par ailleurs, les apprenants (la 64, la 65, la 85, la 75, 65 et 60) ont traduit littéralement un dicton arabe dialectal (الناس يتراجع لورا) et un autre dicton arabe standard (حجب الشمس بغربال). Il fallait plutôt trouver leur équivalence en français, car la traduction littérale, en français, ne donne pas le sens voulu de ce contexte :

« ...marcher en recul... » → (reculer en arrière) (64) ;

« ...comme l'éclipse du soleil par un crible » (la 65) ;

« ...un tamis qui masque le soleil... » → (la 85) ;

« ...la mise de voile sur le soleil... » → (la 75) ;

« ...cacher le soleil par un crible... » → (la 56) ;

« ...un crible qui voile le soleil... » → (la 60) ;

L'équivalence pourrait être ; (comme si on donnait des coups d'épée dans l'eau). Cela voudrait dire, selon le contexte, que « les étudiants algériens disent que la censure de l'Internet est comme si on donnait des coups d'épée dans l'eau » ; donc c'est un effort inutile et vain ; car nous ne pouvons pas cacher le soleil par un crible, et les coups d'épée dans l'eau ne donnent pas d'effets.

Il est possible enfin de dire que les apprenants, en général, traduisent de / vers leur langue maternelle ou leur langue étrangère dominante, d'une manière implicite et automatique.

Ces erreurs causées par la traduction spontanée effectuée par les apprenants, pourraient être, pour l'enseignant, un bon moyen d'évaluation de ses étudiants, tout comme une auto – évaluation de son propre cours.

Typologie des erreurs

Nous présentons dans les pages qui suivent une phrase comprenant les graphies déviantes, le descriptif de l'écart à la norme, la distribution des erreurs affectant le plurisystème et leur nombre d'apparition. Dans chaque phrase figurent l'erreur la plus fréquente et son pourcentage par

rapport aux autres erreurs. Nous interpréterons par la suite l'erreur la plus fréquente et nous commenterons également les autres erreurs.

Nous présentons cette typologie détaillée sous forme d'une dizaine de phrases représentant les déviations produites en expression écrite.

Phrase 1

Nous **étudions** la langue française

Déviations par rapport à la norme :

1. étudiants-(2fois)

2. étudiant (4fois)

3. étudiantent

4. étudiante

5. étudiant

6. étudiants

7. étudiants

Descriptif

41 : Erreur à dominante homophonique (étudiant, étudiants). L'erreur s'est produite 6 fois.

113 : Défaillance de désinence verbale (étudiant, étudiantent). L'erreur s'est produite 2 fois.

110 : Non identification du mot (étudiante). L'erreur s'est produite une fois.

200 : Omission de voyelle altérant la valeur phonique (étudiants). L'erreur s'est produite une fois.

Distribution de l'erreur

Etud	I	On	S	
	110	41	200	113

Erreur la plus fréquente : Logogrammique (60%) (voir p. 201) et morphogrammique (voir p.195) (20%)

Interprétation

L'erreur nous semble causée par la non identification de l'aspect grammatical et sémantique du mot. Les morphologies du nom et du verbe sont confondues (peut-être le Verbe et le Nom sont-ils confondus). Nous pensons que l'erreur est due à un transfert de l'arabe où la phrase grammaticale est composée syntagmatiquement d'un nom et un nom adjectival. A remarquer que telle erreur est spécifique de l'écrit.

« étudiantent » démontre que le sujet a réalisé l'aspect verbal sans connaître les marques orthographiques correspondantes, doublé d'une interférence inattendue avec la forme nominale « étudiant ».

« étudient, étudiants » sont des déviations altérant la valeur phonique manifestant une nette confusion entre la forme conjuguée du verbe à la première personne (nous) et la troisième personne du pluriel.

Phrase 2

Notre université est **située** à Blida :

Déviations par rapport à la norme

1. située
2. cituée
3. citier
4. situi
5. suteillé
6. sutelle
7. cietieu

Descriptif

102 : Confusion consonantique n'altérant pas la valeur phonique (cituée).

L'erreur s'est produite une fois.

114 : Confusion vocalique à dominante phonétique (citier, situi). L'erreur s'est produite 2 fois.

200 : Adjonction ou omission altérant la valeur phonique (ciet, située, suteillé, suteille, cietieu).

L'erreur s'est produite 5 fois.

141 : Relation mal établie entre participe passé conjugué avec être et nom (située, citier, situi, suteillé, sutelle, cietieu). L'erreur s'est produite 6 fois.

Distribution de l'erreur

s	I	T	U	E	E
102	114-200		114-200	200	

Erreurs fréquentes : le phonogramme « é » (50%) + le morphogramme

« e » final, désinence du féminin (42%)

Interprétation

L'erreur en question portant sur le phonogramme « é » nous semble due à son absence dans le système phonologique de la langue première des apprenants à laquelle ils se réfèrent inconsciemment et la correspondance de plusieurs graphèmes à un seul phonème, /e/, zone complexe dans la phonographie du français.

L'omission du « e » final nous semble provenir de la méconnaissance des règles d'accord du participe passé avec être, règles d'accord qui sont selon la conception courante, faciles à mémoriser, mais qui posent pourtant pour les étudiants algériens, des problèmes.

Phrase 3

Je suis en **deuxième** année

Déviations par rapport à la norme :

1. deuxième

2. deuxiem 2fois

3. deuxeme 2fois

4. deuxème

5. deuxaime

6. dexieme

Descriptif

102 : Adjonction de consonne n'altérant pas la valeur phonique (deuxième).

L'erreur s'est produite une fois.

100 : Omission de voyelle altérant la valeur phonique (dexieme). L'erreur s'est produite une fois.

113 : Erreur à dominante phonétique (deuxeme, deuxème, deuxaime). L'erreur s'est produite 4 fois.

110 : Omission de voyelle et d'accent grave n'altérant pas la valeur phonique (deuxiem). L'erreur s'est produite 2 fois.

Distribution de l'erreur

D	Eu	x		I	E	m	E
	100		102	113	100		110

Erreur la plus fréquente

Le phonogramme « è » (62%)

Interprétation

Comme pour le /e/, l'erreur nous semble due à la correspondance non biunivoque du phonème /ɛ/ et des graphèmes. A un son donné, l'apprenant arrive difficilement à faire correspondre le graphème convenable. La difficulté de transcrire les phonèmes /e/ et /ɛ/ du français est encore accrue, par l'absence de ces phonèmes dans la langue arabe, qui sont de ce fait, difficilement perçus et réalisés par nos étudiants. Nous rappelons à ce propos que l'aspect acoustique est directement incident sur l'orthographe observée. Il est connu que la langue française comprend quatre degrés d'aperture, alors que la langue arabe en a uniquement deux :

« L'appareil phonétique peut être plus ou moins ouvert au moment de la réalisation des voyelles fermées et des voyelles ouvertes. [...] Certaines langues, comme le français, ont quatre degrés d'aperture. [...] D'autres langues, comme le latin classique, ont trois degrés d'aperture. Quelques-unes, et c'est le cas de l'arabe, n'en ont que deux ». (.J. Cantineau, *Cours de phonétique arabe*, Paris, Klincksieck, 1960, p. 90).

Il en résulte que l'usager procède par la transposition du système vocalique de sa L.M. pour orthographier en L.C.

Phrase 4

Nous étudions la langue **française**.

Déviations par rapport à la norme

1.français

2.frence

3.fronce

4.france

5.francies

6.francis

7.froncis

Descriptif

102 : omission de cédille. Erreur altérant la valeur phonique, produite 6fois (français).

114 : Erreur à dominante phonétique multiple « e-ies-is » pour « ais » (frence, francies, francis) produite 6fois.

112 : Confusion de catégorie (« france » pour française). L'erreur s'est produite 3fois.

127 : Confusion des sons « on » et « an » (« francis » pour « français »). L'erreur s'est produite 4 fois.

114 : Ignorance de lettres finales justifiables d'un enseignement (francis, francies). L'erreur s'est produite 2 fois.

Distribution de l'erreur

Fran	Ç	Ai	S
	102	112	114-14-102

Erreurs les plus fréquentes

Les phonogrammes /ais/ (35%), /ç/ (35%)

Interprétation

Nous retrouvons ici une erreur liée à la transcription du /ɛ/, et une erreur qui porte sur la cédille, et son fonctionnement de diacritique peu fréquent, mais ayant une incidence sur la transcription de la prononciation. Ce fonctionnement est mal connu par nos étudiants.

L'omission de la cédille nous semble résulter de la méconnaissance de son fonctionnement en orthographe française.

« e » finale pour « aise » nous semble due à une inférence de l'arabe littéraire où l'adjectif équivalent comprend « e » en finale.

« ies » et « is » finales pour « aise », nous semblent provenir d'une interférence de l'arabe parlé incident sur l'écrit où l'adjectif équivalent en arabe comprend les finales déviantes transposées en L.C.

Phrase 5

La bibliothèque est **fermée**.

Déviations par rapport à la norme

1. fermé (4 fois)

2. ferme (2 fois)

3. frme

Descriptif

143 : accord erroné (fermé). L'erreur s'est produite 4 fois.

100 : omission d'accent altérant la valeur phonique (ferme). L'erreur s'est produite 2 fois.

41 : omission de lettre (frme). L'erreur s'est produite 1 fois.

Distribution de l'erreur

F	E	Rm	E
	114		41-100

Erreur la plus fréquente

désinence redondante de féminin (57%)

Interprétation

L'erreur porte sur le morphogramme du féminin non prononcé, comme dans l'exemple précédent. Ecrire ce qui est visuographique est une nouvelle compétence à acquérir pour nos apprenants, reposant sur l'idéographie, ce qui nécessite la compréhension du fonctionnement redondant orthographique. L'apport « idéographique » que nous considérons comme complémentaire, garantit l'apprentissage de l'orthographe, nous semble-t-il. A remarquer qu'en anglais, à quoi pourraient se référer nos sujets, masculin et féminin s'écrivent sans distinction graphique.

Phrase 6

Les dates d'examen sont **fixées**.

Déviations par rapport à la norme

1. fixé
2. fixée
3. fixer
4. fix
5. fexé
6. flexi
7. ficcié
8. fiexé
9. feccait
10. fiqueset
11. fexices

Descriptif

100 : confusion vocalique (fix, fexé, flexi, ficcié, fiexé, feccait, fiqueset, fexices). L'erreur s'est produite 8 fois.

111 : confusion consonantique (ficcié, feccait, fiqueset, fexices). L'erreur s'est produite 4 fois.

100 : accord erroné : phrase conjuguée avec le verbe être (fixé, fixée, fixer, feccait). L'erreur s'est produite 4 fois.

121 : accord erroné : adjectif et nom sont non juxtaposés (fixé, fixées, fixer, feccait). L'erreur s'est produite 4 fois.

Distribution de l'erreur

F	i	X		E	e	S
	100	111	100	100	121	

Erreurs les plus fréquentes

Le phonogramme « é » (35%) + le morphogramme « es » (55%)

Interprétation

L'erreur correspondante dépend de la saisie de sens et de la graphie correspondante mémorisée. Les erreurs, nombreuses, résultent de l'addition de trois facteurs de difficultés, à savoir :

- La transcription non phonographique des morphèmes « féminin » et « pluriel », en finale.
- Les difficultés de la transcription du /e/ en français.

Ces deux points ont déjà été observés dans les exemples précédents.

- Les difficultés de transcription de /ks/ qui peuvent renvoyer, phonographiquement à plusieurs suites de lettres.

Phrase 7

Nous étudions la langue **tous les jours**.

Déviations par rapport à la norme:

1. Tout les jours (6 fois)
2. Tout le jour (3 fois)

3. Touts les jours
4. Tout les joueres
5. Tout les jeurs
6. Tout les jeures

Descriptif

30 : erreur à dominante morphogrammique (tout pour tous).L'erreur s'est produite 6 fois.

21 : confusion pluriel/singulier (le jour).L'erreur s'est produite 3 fois.

14 : confusion vocalique (eu pour ou, jeurs, jeures).L'erreur s'est produite 2 fois.

10 : ignorance de finale (jour, joueres, jeures).L'erreur s'est produite 5 fois.

Distribution de l'erreur

tou	t	Les j	Ou	R	S
	30		14	10	10

Erreur la plus fréquente

Morphogramme /s/ (100%)

Interprétation

L'erreur de substitution du morphogramme /s/ visuo-graphique, idéographique par /t/, nous paraît résulter de l'accord erroné entre adjectif et nom. L'erreur est spécifique à l'écrit. /**Tu**/ est le signifiant oral adjectival pour le singulier et le pluriel, alors que le correspondant écrit est plus précis: "tous" pour le masculin-pluriel, "tout" pour le masculin-singulier. L'orthographe de la finale de /**tu**/ est, dans ce cas, idéographique, dépendante du contexte. En outre, il est probable que l'opposition «le/les» liée à [ô/e], explicable par le système vocalique arabe, soit à l'origine des formes: "Tout le jour" (3 fois) pour ((tous les jours).

Phrase 8

Le **nouveau** programme est chargé.

Déviations par rapport à la norme

1. nouve (3 fois)
2. nouvou
3. nouveaux
4. nous fou

5. nouneuve
6. novo
7. novou
8. nevou
9. nevous

Descriptif

11: confusion vocalique (nouve, nouvou, nouveaux, nous fou, nouneuve, novo, novou, nevou, nevous). L'erreur s'est produite 9 fois.

01: confusion sourde/sonore (nous fou). L'erreur s'est produite 1 fois.

13 : relation mal établie déterminant/nom. (nouveaux, nevous). L'erreur s'est produite 2 fois.

04 : erreur à dominante homophonique à base paronymique (nous fou, nouneuve). L'erreur s'est produite 2 fois.

Distribution de l'erreur

n	Ou	v	Eau	
	04-11	01	11	13

Erreur la plus fréquente

Le phonogramme "eau" (64%)

Interprétation

L'erreur nous semble due à la difficulté que rencontrent les apprenants à réaliser la correspondance graphème/phonème et à l'absence du son /o/ dans le système de la langue maternelle des apprenants car la majorité d'entre eux ont orthographié le son /u/, faisant partie de leur système intermédiaire.

L'opposition *f/v* est inexistante en arabe. Seule existe la réalisation /f/. De manière apparemment paradoxale, ce sont les réalisations /v/ (inexistantes en arabe) qui apparaissent le plus souvent. On peut avancer l'hypothèse qu'il s'agit d'"hypercorrection", les apprenants réalisant les sons les plus "français", jusque dans ces productions erronées.

Phrase 9

Le **professeur** explique la leçon.

Déviations par rapport à la norme:

1. Proffeseur

2. Proffesseur
3. Profeuseur
4. Professour
5. Profisseur
6. Professoir
7. Profosseur
8. Prefsseur
9. Prefesur
10. Prouffeseur
11. Porfesseur
12. Proufeseur
13. Prefisseur
14. Pirfisoure
15. Prossefeur
16. Preffesur

Descriptif

24: confusion vocalique (prefesur). L'erreur du même type s'est produite 8 fois.

06: confusion syllabique (professour). L'erreur de même type s'est produite 6 fois.

23: adjonction de consonne (proffeseur). L'erreur de même type s'est produite 4 fois.

21: omission de lettre (profeuseur). L'erreur de même type s'est produite 7 fois.

08 : adjonction de lettre (pirfisoure). L'erreur de même type s'est produite une fois.

19: Mot inconnu (prossefeur). L'erreur s'est produite une seule fois.

Distribution de l'erreur

P	r	o	F	e	ss	eu	R
		24	06		23	21	19

Erreurs les plus fréquentes

les phonogrammes "o" (30%), "ss" (26%), "eu" (23%)

Interprétation

L'erreur portant sur le phonogramme /o/ nous semble causée par une confusion vocalique ayant une incidence directe sur l'écrit. En plus de son absence dans le système phonologique de la langue maternelle de nos apprenants arabophones, le phonème /o/ a plusieurs graphèmes

correspondants. Le choix du graphème correspondant au phonème est l'une des difficultés remarquée chez nos apprenants. L'écart relatif au graphème /s/ nous semble dû au non respect de la norme orthographique selon laquelle le graphème /s/ dont la valeur de base est /s/, lorsqu'il est placé entre deux voyelles, prend la valeur de position /z/. Ce fonctionnement devrait être maîtrisé pour savoir orthographier, et dès le début de l'apprentissage de l'écrit, ce qui ne semble pas être le cas. «**u** » pour « eu » pourrait provenir de l'hypercorrection.

Phrase 10

Il a l'habitude de **fumer**.

Déviations par rapport à la norme

1. Fumez (3fois)
2. Fume (2fois)
3. Fème

Descriptif

14: confusion vocalique (fème). L'erreur s'est produite une fois.

30: désinence verbale incorrecte (fumez, fume). L'erreur s'est produite 5 fois.

Distribution de l'erreur

F	U	m	Er
	14		18

Erreur la plus fréquente

Le morphogramme désinentiel verbal (83%)

Interprétation

L'erreur nous semble résulter de la confusion orthographique observée auprès de nos apprenants entre les désinences de l'infinitif et des verbes conjugués. Selon les normes orthographiques, les verbes précédés de prépositions, sont à l'infinitif. Les transcriptions déviantes de nos apprenants nous autorisent à penser que cette norme serait méconnue par eux, c'est pourquoi, les uns ont conjugué le verbe à la troisième personne du singulier, les autres l'ont

conjugué à la deuxième personne du pluriel. La défaillance résulterait de la compétence déclarative (savoirs) ou de celle procédurale (savoir-faire). Nous ne pouvons trancher à ce propos.

Nous remarquons qu'en plus de sa constitution phonographique (87%), l'orthographe française est en partie visuographique. Nous remarquons également que dans plusieurs cas, la communication demeure fonctionnelle, ce qui ne signifie pas un encouragement à l'erreur de notre part, car, il nous semble que si le code orthographique est respecté, mieux le message écrit est lisible.

Interprétation des erreurs

Nous avons adapté la grille Gruaz-CNRS-HESO (public francophone), à notre public arabophone, en y ajoutant deux types d'erreurs non orthographiques à savoir syntaxiques, qui nous entraînent hors des frontières de l'orthographe, mais nous paraissent complémentaires à notre étude.

Erreurs à dominante morphogrammique 24 %

Ce type d'erreurs démontre que l'apprenant omet les éléments visuographiques tels les morphogrammes grammaticaux (représentés par le genre, le nombre et la désinence verbale) et les morphogrammes lexicaux (représentés par les signes dérivatifs, graphies figées de préfixes ou du maintien d'une même forme).

Nous en présentons des exemples :

Apprenant	Exemple d'erreurs	Description de l'erreur
A15	Je ressent	désinence verbale défaut
A16	elle le salu	désinence verbale défaut
A17	j' espers	désinence verbale défaut
A18	Croir	désinence verbale défaut
A19	Remerci	désinence verbale défaut
A20	Admir	désinence verbale défaut
A18-	pour rentre	désinence verbale défaut
A18	elle connais	désinence verbale défaut
A19	ils sont nule	confusion féminin/pluriel
A18-	elle est joli	omiss désinence adject.
A21	Remont	omiss.désinence verbale
A22	les étude	omiss désinence pluriel
A26	il regard	omiss désinence verbale

Nous remarquons que le taux d'erreurs morphogrammiques est dans la situation de scription, (de 24% en expression écrite). Ainsi une procédure morphographique identique est développée en situation contraignante et moins contraignante.

Erreurs à dominante syntaxique 32%

Ce type d'erreurs est courant en texte libre, car, en s'exprimant spontanément, l'apprenant tente de dissenter, de construire des phrases complètes significatives en recourant à ses compétences au niveau du lexique acquis, des tournures et des actants correspondants. Il est relativement « maître » de ce qu'il écrit, n'est pas contraint à orthographier des sons dictés. Il est libre de choisir les énoncés qu'il orthographie, c'est pourquoi ses erreurs sont, en partie, relatives à la construction des phrases. C'est ce que nous entendons par erreurs syntaxiques. Cela n'empêche pas la production d'erreurs phonétiques, phonogrammiques et morphogrammiques... Nous présentons des exemples d'erreurs syntaxiques produites en texte libre.

Apprenant	Exemple d'erreurs	Descriptif/ erreur
A15	Il Ø admis	omission de verbe
A15	l'aide Ø se corriger	omission préposition
A16	Le bus Ø l'université	omission préposition
A20	viens Ø partir	omission préposition
A22	frappe Ø la porte	omission préposition
A22	vient Ø tomber	omission préposition
A17	Demande Ø elle	erreur pronom
A20	<i>au</i> rue	substituti. Préposition
A20	Tout va Ø régler	omiss. pronominalis.
A22	<i>lui</i> appelle	substitut. Pronom

Erreurs à dominante phonogrammique 13%

L'apprenant identifie le son à transcrire mais s'avère incapable de choisir le graphème à écrire. Le « e » final omis est l'une des erreurs de ce type les plus courantes qui nous semble explicable par la méconnaissance de son fonctionnement et l'interférence de l'orthographe anglaise comprenant plusieurs mots composés de consonnes en finales prononcées.

Apprenant	Exemple d'erreurs	Descriptif/ erreur
-----------	-------------------	--------------------

A15-19-22	Demand	omiss. « e » final
A17	Terr	omiss. « e » final
A17	Limonad	omiss. « e » final
A19	Invit	omiss. « e » final
A21	Gauch	omiss. « e » final
A22	Ensuit	omiss. « e » final
A27	Bavard	omiss. « e » final

Les erreurs phonogrammiques constituent 13% du total des erreurs en texte libre. Nous pensons que cette disparité est due au libre choix de termes et de mots réalisés en situation spontanée. Ce choix est inexistant en dictée, où le sujet écrivain est contraint à écrire le son entendu. Nous rappelons à ce propos que l'orthographe française est composée d'environ 130 graphèmes correspondant à 36 phonèmes, ce qui constitue le paradoxe de la phonographie.

Erreurs à dominante phonétique 13%

L'erreur est phonétique lorsqu'elle est due à une omission, adjonction ou confusion vocalique ou consonantique représentée à l'écrit.

Apprenant	Exemple d'erreur
A17	Prende
A19-22	Arbes
A21	Monte
A19	Plue
A17	Solde
A19	Harbes
A18	Farme
A26	Volu (voulu)
A23-25	Remontre

Les erreurs phonétiques, en texte libre, sont de 13%. Nous pensons que le taux réduit de ce type d'erreurs en situation spontanée est dû encore une fois au libre choix individuel de l'énoncé à

transcrire. Toutefois, ce taux d'erreur atteste que la difficulté phonétique persiste encore auprès des apprenants.

Le taux de pourcentage d'erreurs « phonétiques » dans le texte libre s'explique par les difficultés liées à l'encodage d'un texte « étranger » après l'avoir compris. Certaines erreurs, de ce fait, sont liées soit à une non compréhension (en dictée), soit à une mauvaise perception des phonèmes vocaliques (en dictée), qu'on ne retrouve pas en expression libre.

Erreurs à dominante logogrammique 8%

Nous distinguons :

Erreurs d'homophones grammaticaux : 5%

Apprenant	Ex.erreurs	Descriptif/erreurs
A15-17-19	la/là	omission de l'accent
A18-19-22-26	a/à pèrsonne	omission de l'accent adjonction de l'accent
A27-30	est/et	confusion/catégorie
A27	ou/où	confusion/catégorie

Erreurs d'homophones lexicaux : 2%

Apprenant	Ex.erreurs	Descriptif/erreurs
A22	puît	Subst. lettre finale
A27	male	Adjonc. lettre finale
A23	jeuns	Omiss. lettre av. finale
A26	heurs	Omiss. lettre av. finale

Erreurs d'homophones de discours : 1 %

Apprenant	Ex.erreurs	Descriptif/erreurs
A15	en suite	combinatoire

A16	Personne alité (personnalité)	combinatoire.
A18	qu'elle	combinatoire
A21	la dresse	combinatoire

Les taux d'erreurs logogrammiques dans les deux situations de scription sont proches, ce qui nous semble confirmer que la procédure logographique développée est la même. Les confusions observées semblent provenir de l'incompréhension qui constitue une étape transitoire d'apprentissage.

Erreurs à dominante idéographique 6%

Apprenant	Exemple d'erreurs	Descriptif de l'erreur
A15-25	à un jour	manque de ponctuation
A17-21-22	Et	majuscule défailante
A21-24-25-29	prison compte (pris en)	liaison défailante

Ces erreurs sont spécifiques au texte libre où la ponctuation constitue l'une des compétences à vérifier. Le cas est différent en dictée où la ponctuation est présentée par l'enseignant.

Erreurs à dominante morphologique 4%

Apprenant	Exemple d'erreurs	Descriptif /erreur
A15	<i>mon</i> chaise	confusion/genre
A27	<i>la</i> soleil	confusion/genre
A17	<i>Son</i> maison	confusion/genre
A19	le <i>porte</i>	confusion/genre
A23	<i>la</i> journal	confusion/genre
A27	<i>un</i> assiette	confusion/genre

Les erreurs purement morphologiques portant sur le genre, les déterminants et les pronoms sont spécifiques au texte libre où le sujet atteste de sa connaissance morphogrammique. En dictée, la tâche de l'apprenant est différente.

Interprétation

Les erreurs morphogrammiques représentent 24% des cas. Elles sont assez fréquentes et couvrent ¼ du total des erreurs. Elles démontrent que le code orthographique grammatical n'est pas respecté, et que le fait de pouvoir choisir son texte et la connaissance de la morphosyntaxe écrite n'empêche pas d'éviter les erreurs.

Elles paraissent dues, d'une part, au non respect des différents accords grammaticaux et d'autre part, à une tradition orthographique intériorisée de la langue arabe consistant à orthographier exclusivement ce qui est prononcé et à omettre ce qui est visuographique. Nous avons évoqué antérieurement les aspects orthographiques arabe et anglais (où les morphogrammes finaux sont prononcés) auquel notre public pourrait se référer. « Les étude Ø » pour les « études » en est un exemple d'erreur d'omission de morphogrammes.

Nous rappelons que les finales des noms ou des verbes en anglais sont distinctives à l'oral au niveau des noms et des verbes tel que « school-schools ; I give-she gives » alors qu'elles sont muettes en français. Nous pensons que cet aspect a influencé nos sujets qui ont tendance à orthographier exclusivement ce qui est oralisé, dans la composante morphosyntaxique, conformément à l'écriture anglaise.

Les erreurs non proprement orthographiques (31% du total des erreurs) constituent le premier type d'erreurs produit en texte libre. Elles sont aussi importantes quantitativement que les erreurs morphogrammiques. Ces deux types d'erreurs constituent 55% du total des erreurs. Elles nous paraissent dues à l'interférence de la LM et de la première langue étrangère apprise. La phrase « la maison Ø très joli » (omission du verbe et de la lettre visuographique morphogrammique finale « e » de l'adjectif) est un exemple d'écart syntaxique.

Nous constatons que les apprenants arabophones produisent des tournures phrastiques calquées sur l'arabe dans certains cas, sur l'anglais, dans d'autres cas, telles que, « entre Ø le café, sonne Ø la porte, voir à son ami, entre Ø l'appartement », où la transitivité des verbes n'est pas respectée. Nous observons également l'usage fréquent de « wa » équivalent arabe de « et »

français, alors que leur fonctionnement est spécifique à chacune des deux langues. A remarquer que « wa » est d'usage très fréquent en arabe. Le cas est différent en français où son usage est moins fréquent que la virgule.

Les erreurs phonogrammiques (13% du total des erreurs) nous paraissent dues à la correspondance non biunivoque oral/ écrit. L'apprenant a des difficultés à retrouver le graphème correspondant au phonème. L'omission du « e » final tel que « jup » pour « jupe » nous semble due aussi à l'interférence de l'anglais où les mots ayant « e » en finale tels que « chance, cake » sont rares par rapport aux mots, fréquents, préservant des consonnes prononcées en finales tels que « desk, hand, sand, land, book » Il y a ici conjonction de difficultés liées à l'orthographe française elle-même, et une interférence interlinguale.

Les erreurs phonétiques représentent environ le dixième des erreurs, soit 13% du total des erreurs. Nous pensons que dans quelques cas tels que « harbes » pour « herbes », les sujets arabophones sont victimes de l'interférence vocalique de l'anglais. Dans d'autres cas, ils ont été influencés par la prononciation anglaise de « a », telle que « a » pour « est ».

La confusion orale p/b en est un exemple que nous avons explicité antérieurement dans la présentation des systèmes linguistiques en contact.

Les erreurs logogrammiques (8%) nous semblent dues à la défaillance de la mémoire visuelle susceptible de retrouver l'orthographe correspondante au message à transmettre et à une pratique écrite insuffisante de la langue cible. « puit » pour « puis », « male » pour « mal » en sont des exemples produits par nos apprenants. A remarquer que ces erreurs n'ont pas de répercussion sur l'oral, elles sont spécifiques de l'écrit.

Les erreurs idéographiques (6% du total des erreurs) ne sont pas fréquentes.

Qu'entendons-nous par erreurs « *idéographiques* » ?

Il s'agit de celles se rapportant aux majuscules, aux signes de ponctuation dont le point, la virgule, le point-virgule, les deux points et l'astérisque. Elles ont un rôle fonctionnel dans le code écrit. Ces types d'erreurs nous paraissent dues également à une pratique écrite insuffisante de la langue cible. Nous pensons qu'elles n'entravent pas cependant le message car elles ont davantage trait à la forme du message qu'au fond.

Les erreurs purement grammaticales représentent 4% du total des erreurs. Elles nous paraissent dues à l'intériorisation d'un concept grammatical antérieur, à savoir l'interférence de l'arabe comme dans « sa jardin, son maison, un tasse » où l'apprenant a orthographié les

déterminants correspondants selon leur aspect dans sa langue première. Elles constituent un transfert négatif comme dans « le promenade, son montre » ; où les mots sont féminins en langue arabe. A moins qu'il s'agisse d'une interférence de l'anglais où l'aspect féminin/masculin n'est pas pertinent. Ce type d'erreurs montre un fonctionnement cognitif particulier à savoir sa référence aux systèmes linguistiques acquis et intériorisés que l'apprenant applique au code écrit de la langue cible. A cela s'ajoutent des constantes relatives aux interférences interlinguales, telles que les « traductions » lexicales, ou aux irrégularités et aux exceptions du système orthographique lui-même.

Après avoir expliqué les choix qui ont motivé la constitution de notre corpus et présenté ce dernier, nous montrerons, à travers la mise en relation d'un sondage et de devoirs d'apprenants, quelles peuvent être les diverses sources d'erreurs en expression écrite pour les apprenants de F.L.E. Enfin, nous tenterons de mettre en lumière, de façon plus précise, et dans une perspective plus directement psycholinguistique, quels sont les processus qui sont à l'origine de ces erreurs et comment on peut envisager d'y remédier.

4.3. Sondage et compte-rendu

Compte tenu du sondage des étudiants qui s'en est suivi, puis en le comparant aux productions individuelles, nous avons pu mettre en lumière quelques sources d'erreurs. Ces dernières ne relèvent pas toutes de la psycholinguistique, mais nous avons voulu montrer tout ce qui pouvait expliquer les erreurs commises par les apprenants, dans un souci de prise de conscience et de remédiation ultérieure.

Recours à la traduction

Sur les 23 étudiants interrogés (l'absentéisme des étudiants ne nous ayant pas permis de tous les interroger, seulement 4 ont répondu qu'ils ne passaient pas par une phase de traduction à la question suivante :

« Lorsque vous rédigez un essai en français, est-ce que vous écrivez d'abord dans votre langue maternelle pour traduire ensuite, ou bien écrivez-vous directement en français ? ». Il s'agit donc d'une minorité.

On peut penser que le recours à la traduction est dû au manque de compétence dans la langue cible, qui ne facilite pas l'élaboration d'une pensée directement en français.

Capacités en langue maternelle

A la question *« aviez-vous de bonnes notes (un bon niveau) quand vous faisiez un devoir écrit (type essai) dans votre langue maternelle ? »*, 18 étudiants ont répondu par l'affirmative, 4 ont déclaré avoir un niveau moyen, et une seule étudiante a dit avoir un mauvais niveau.

Or on sait que la compétence en langue maternelle est décisive pour l'acquisition d'une langue étrangère :

« *Apprendre une langue étrangère revient à exploiter des composantes procédurales déjà maîtrisées dans une langue maternelle pour les appliquer à la construction d'une autre langue (il existe deux compétences procédurales des compétences langagières : l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements langagiers). L'acquisition d'une langue étrangère est alors une extension de l'acquisition de la langue maternelle car dépendant de processus cognitifs de même nature* ». 16 (Bialystok Ellen, *Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*, *Le français dans le monde*, février/mars 1990, p. 3).

Nous pouvons conclure de ces données que les erreurs relevées ne proviennent pas, pour la majorité des apprenants, d'une défaillance dans la mise en œuvre des processus cognitifs nécessaires à la maîtrise des traitements langagiers. Cependant nous reviendrons sur ce point dans notre troisième partie puisqu'une étudiante éprouve des difficultés dans sa langue maternelle et que cela constitue une source d'erreurs.

Manque de travail personnel et de méthode

A la question « *A votre avis, quelles sont les raisons qui expliquent les fautes que vous faites dans un essai ?* », les apprenants ont souvent répondu qu'ils ne fournissaient pas un travail personnel suffisant (11 sur les 23 ont avoué qu'ils ne réfléchissaient pas assez, travaillaient trop vite ou pas suffisamment, n'étudiaient pas assez la grammaire...)

A la question « *Relisez vous vos cours de grammaire avant de rédiger un essai en français ?* », 15 ont répondu par la négative et 2 ne se sont pas exprimés sur ce point.

Enfin, à la question « *Quand vous rédigez un essai en français, faites-vous un brouillon ?* », 8 ont avoué ne pas le faire, dont 6 au niveau I. On peut supposer que les professeurs les encouragent très vivement à procéder à une première rédaction au brouillon lorsque les étudiants sont aux niveaux I et II, pratique qui semble être intégrée seulement au niveau III. Même si ces 8 étudiants ne constituent pas une majorité, il nous faut prendre en compte cette lacune dans la méthode de travail de ces classes, et ce d'autant plus que 5 autres apprenants ont déclaré que leur recours au brouillon n'était pas systématique.

Tout ceci nous montre que les apprenants ne fournissent pas le travail personnel nécessaire à l'optimisation de leurs performances linguistiques. On peut en déduire que certaines fautes sont imputables à des étourderies, à un manque de réflexion et de concentration. Il nous est

naturellement très difficile de définir avec exactitude la proportion de fautes relevant de ces facteurs, on ne peut donc que se borner à préconiser le recours systématique au brouillon lors des exercices faits en classe ou au domicile des apprenants, ainsi que leur conseiller très fréquemment de relire leurs cours.

Manque de pratique orale

Si l'on se réfère à l'approche de Krashen (1981) qui propose une distinction entre d'une part l'acquisition qui se fait de manière naturelle par le truchement d'actes de communication avec des locuteurs unilingues, et d'autre part l'apprentissage qui se fait de manière formelle en milieu institutionnel, on sait que c'est l'acquisition qui permet à l'apprenant de maîtriser au mieux le système de la langue, du fait d'une imprégnation constante et inconsciente.

Dans l'idéal, les apprenants destinés à étudier le français devraient bénéficier à la fois d'un « bain linguistique » et d'un apprentissage leur permettant de structurer leurs connaissances. Mais dans les faits, il en va autrement.

Ainsi, à la question « *Parlez-vous souvent en français en dehors des cours ?* », 6 étudiants ont répondu « non », et 5 ont répondu « de temps en temps », constat plutôt négatif sur l'ensemble. Or il faut savoir que, selon Lamendella :

« L'acquisition en milieu naturel intègre la deuxième langue, tout comme la première, au système phylogénétiquement le plus ancien de la communication, impliquant la participation active du système limbique (qui comprend le thalamus, générateur de l'attention, et l'hippocampe, indispensable au transfert de l'information en mémoire à long terme). L'apprentissage, par contre, confine la deuxième langue aux aires corticales, sans l'intégrer au système de communication de l'individu ». 17 (Lamendella, Problèmes de psycholinguistique, 1977, p.12)

Ceci est fondamental pour notre étude, car les 11 apprenants qui ne pratiquent pas ou peu la langue en dehors des cours présentent un net handicap. Cette situation les met en position de ne pouvoir physiologiquement atteindre la perfection en matière de langue française. De nombreuses erreurs de langue trouveront donc leur origine dans ce manque de communication en milieu naturel. Pour conclure, nous voyons donc à travers ce profil collectif que les erreurs relevées pourront trouver leur origine, entre autres, dans le manque de travail personnel et l'insuffisance de communication en milieu non institutionnel.

4.4. Explications des sources d'erreurs

Il nous faut, dans un premier temps, préciser ce qu'est l'approche psycholinguistique. Pour ce faire, nous nous référons à la définition donnée par Jean Caron dans son Précis de psycholinguistique : « *On peut définir la psycholinguistique comme l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle* ». 1 (Caron Jean, Précis de psycholinguistique, p. 5).

Les sciences cognitives sont étroitement liées à cette discipline. Le schéma de l'activité cognitive pour chaque opération est le suivant :

- L'opération saisit de l'information organisée sous une certaine forme.
- Elle transforme cette information.
- Elle fournit en sortie de l'information organisée sous une nouvelle forme, qui constitue la forme d'entrée d'une nouvelle opération.

S'il y a blocage ou confusion au niveau de la saisie ou de la transformation, alors l'apprenant ne pourra avancer dans ses connaissances et sa maîtrise de la langue, car les données de sortie (et donc d'entrée pour la prochaine opération) seront faussées. Nous verrons de ce point de vue, entre autres, comment les erreurs peuvent apparaître.

Interférence avec la langue maternelle ou une autre langue étrangère

Les systèmes subordonnés

Les apprenants que nous avons pris pour sujets d'étude sont tous soumis au même type d'apprentissage, à savoir une méthode analytique et déductive, qui consiste à décrire explicitement des règles qu'il s'agit par la suite d'appliquer consciemment à la construction d'énoncés. Cette méthode est celle qui s'éloigne le plus de la méthode naturelle et donc qui facilite le moins l'acquisition. Cela donne naissance à un système subordonné de la langue, c'est-à-dire comprenant des interférences unidirectionnelles dans la grammaire de la seconde ou troisième langue de l'apprenant.

Ce système subordonné se définit de la façon suivante : l'apprenant parle sa langue maternelle comme un natif, mais se réfère à une unité de sens plus ou moins apparentée de sa langue maternelle en utilisant une unité d'expression de sa seconde langue. Il possède donc un ensemble d'unités de sens (issus de la langue maternelle) et deux (ou plus) modes d'expression.

Les mots de la langue étrangère ne servent donc pas à reconstruire mentalement le monde extérieur selon les catégories de la langue. Ce n'est que lorsqu'ils ont atteint ce statut que l'on peut

parler de maîtrise de la langue (Goldstein, 1946). Ceci explique une grande partie des erreurs de construction, quand celles-ci présentent une forte proximité avec la langue maternelle ou une autre langue étrangère. Le lexique vient ici en effet influencer la structure des phrases, puisque la syntaxe française dépend aussi du sens des mots.

Pourtant, le fait que nos apprenants soient des adultes semblait pouvoir éluder ce problème car « *Les apprenants adultes élaborent une connaissance de la langue générale d'analyse de la représentation conceptuelle (une représentation linguistique non analysée organisée sur la base de significations). Il ne leur est pas nécessaire (contrairement aux enfants) de reconstruire les représentations conceptuelles originelles d'où dérivent les représentations symboliques de la langue. Seules sont utiles l'élaboration et l'organisation d'un système de représentation symbolique propre à la langue étudiée* ». 2 (Caron Jean, Précis de psycholinguistique, p. 5).

Ce sont donc ces représentations symboliques propres au français qui posent problème, sans doute en raison des différences importantes entre la culture nippone et la culture française ; cela s'explique moins pour les apprenants scandinaves. Il convient donc de souligner l'intérêt des cours de civilisation, qui peuvent permettre aux apprenants de mieux comprendre la pensée proprement française, et par là même de mieux intégrer les représentations symboliques de la langue.

Recours à la langue maternelle et interlangue

« *Le recours à la langue première peut aussi être une façon de résoudre des conflits à l'intérieur du système en formation. Si l'apprenant essaie de rapprocher la langue cible de sa langue première, c'est probablement parce que, en activant le système linguistique dont il dispose déjà, il cherche à résoudre des problèmes relatifs à l'interlangue. Il peut s'agir de donner un ordre systématique à l'ensemble plus ou moins dispersé des marques qu'il peut saisir dans la nouvelle langue* ». 3 (Giacobbe George, Le recours à la langue première, Le français dans le monde p.8).

Le recours à la langue première est donc le signe d'un système intermédiaire hésitant. Ce qui pose problème, ce n'est pas l'instabilité de l'interlangue, puisque telle est sa condition, mais la façon dont l'apprenant la gère.

Il s'agit donc d'un déficit de transformation des données. En effet, si le rapprochement entre les deux langues se traduit par des hypothèses opératoires qui, en transformant les formes prélevées dans la langue première, permettent de les intégrer au cadre de l'interlangue, alors l'apprenant peut établir une distinction entre ce qui est « transférable » et ce qui ne l'est pas.

Mais si cette transformation n'est pas effectuée, qu'elle se limite à une traduction mot à mot, alors les erreurs récurrentes apparaissent et peuvent résister à l'apprentissage.

Ce déficit de transformation a une conséquence grave, car en tant qu'activité mentale constante il entraîne un handicap majeur dans l'apprentissage :

*« Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est de considérer qu'il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale : celle-ci a un produit (compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc..) ; ce qui est stocké par le sujet, ce n'est pas ce produit mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opération psychologique etc... Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation des traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme bases les traces laissées par une activité mentale antérieure. »*⁴ (Gaonac'h Daniel, Théories d'apprentissage et Acquisition d'une langue étrangère p. 6).

Cela signifie que même constamment corrigé et ses erreurs expliquées, l'apprenant qui fonctionne par recours à la langue première de façon systématique sans effectuer le travail de transformation ci-dessus mentionné, ne pourra pas réduire la fréquence de ses erreurs, puisque son activité mentale se fondera encore et toujours sur le recours à la langue maternelle (ou une autre langue étrangère si celle-ci est très présente dans l'esprit de l'apprenant). Pour résoudre ce problème, il faut donc trouver un moyen d'induire l'opération de transformation des données.

Surcharges cognitives

Il existe deux dimensions dans le traitement des opérations de langage : les opérations *globales* (fonctionnelles – communiquer - et formelles - produire des énoncés), correspondant aux opérations de planification, conception et mise en texte. Ces opérations ont un haut niveau de complexité. D'autre part il existe les opérations *locales*, correspondant aux opérations d'organisation, de régulation et de mise en mots qui assurent la gestion de l'échange dans le détail et dans son déroulement. La gestion et le contrôle simultané de ces opérations placent le sujet en position de surcharge mentale. Cette situation n'est contrôlable que si le sujet est capable d'automatiser les opérations de niveau inférieur d'une part, et d'intégrer ces opérations au niveau supérieur d'autre part.

Or les sujets étudiés semblent ne pas tous avoir automatisé les opérations de niveau inférieur puisque beaucoup disent manquer « d'entraînement », éprouvent le besoin de « s'exercer plus », etc... Les stratégies d'évitement ou les confusions que nous avons pu constater dans notre deuxième partie trouvent ici leur explication :

« [...] Certains processus, habituellement largement automatisés dans les situations de langue maternelle, sont peu ou mal automatisés quand on travaille en langue étrangère [...] : on a pu faire de telles observations à propos [...] de charges en mémoire ». 5 (Dornic, 1979,1980).

« De tels effets sont sans doute d'abord la conséquence directe d'un faible degré d'entraînement dans l'activation et l'utilisation d'un certain nombre de processus fondamentaux relatifs au fonctionnement de la L.E. [...]. La faible automaticité des processus de base [...] peut en effet induire la nécessité d'en contrôler la mise en œuvre de la part du sujet. L'affectation de ressources attentionnelles à de tels processus peut avoir pour conséquence un déficit dans la réalisation effective d'autres processus habituellement mis en œuvre de manière contrôlée : pour éviter la surcharge cognitive, certains traitements sont peu ou prou abandonnés ». 6 (Gaonac'h, Daniel, Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit, Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, p. 7).

A la question « *Quand vous écrivez un essai en français, faites vous plus attention au contenu (bien traiter le sujet) ou à la forme (éviter les fautes) ?* », 10 apprenants ont répondu « au contenu » et 8 ont répondu « les deux ». Seulement 5 apprenants focalisent leur attention sur la forme, c'est-à-dire les opérations de bas niveau. Or ce sont celles-ci qui nous intéressent dans la mesure où les erreurs relevées apparaissent dans leur cadre. La focalisation sur les opérations de haut niveau semble donc correspondre à une majorité d'apprenants pour les productions de type essai, et est source d'erreurs si les opérations de bas niveau ne sont pas automatisées. La focalisation sur les deux niveaux d'opérations est encore plus génératrice d'erreurs car le coût cognitif est proportionnellement plus important.

Difficultés d'intégration de nouvelles données grammaticales

« L'apprenant n'acquiert pas des formes linguistiques sous forme de séquences mémorisées telles quelles, mais procède à une analyse du matériau langagier auquel il est exposé, c'est-à-dire qu'il s'efforce de repérer des invariants en construisant une représentation du phénomène ainsi perçu en se fondant sur sa connaissance antérieure. Cette analyse ne se fonde donc pas sur le constat des propriétés de l'objet langagier [...] mais sur les connaissances dont l'apprenant dispose sur sa propre langue, sur sa compétence originelle telle qu'elle est codée dans son modèle linguistique de référence. L'apprenant abstrait de sa langue des schémas, des règles, qu'il réactivera en fonction des sollicitations de l'environnement auquel il sera soumis ». 7 (VIGNER G., « Activité d'exercice et acquisitions langagières », Le français dans le monde, p. 14).

Ceci nous montre que si les compétences en langue maternelle sont faibles, c'est-à-dire si l'apprenant transforme mal l'objet langagier en schémas et règles adéquats, alors ses performances en français ne pourront être bonnes. Un apprenant (tel celui présenté) qui connaît des difficultés en grammaire dans sa langue maternelle ne détient qu'une disponibilité cognitive réduite, et sa capacité à remodeler cette structure au contact d'une expérience langagière nouvelle est donc faible ; l'assimilation de données grammaticales nouvelles n'est pas aisée. Il faudra donc trouver un moyen psycho-pédagogique « d'assouplir » cette rigidité cognitive.

Les trois causes principales et proprement psycholinguistiques que nous avons pu déceler résident dans le recours à la langue maternelle (ou une autre langue étrangère), la surcharge cognitive, et la rigidité de la structure cognitive. Toutes trois concernent les opérations de transformation des informations saisies. Cela signifie que même si le professeur parvient à induire une saisie parfaitement correcte des données grammaticales du français, cela ne constitue pas un gage de perfection dans l'application de ces données. Il lui faut donc prendre en compte les difficultés de transformation des informations afin de réduire les occurrences d'erreurs. Pour ce faire, plusieurs solutions sont possibles.

4.5 Remédiations possibles

.Recours à la psychotypologie

La psychotypologie est une notion présentée par Kellermann (1983) : les formes de la langue cible sont psycholinguistiquement marquées ou non par l'apprenant, et donc traitées comme spécifiques ou non. Plus l'apprenant ressent une distance importante entre sa langue maternelle et la langue cible, plus les formes de cette dernière sont traitées comme spécifiques, et plus l'incidence des transferts est réduite.

Nous avons vu que certains apprenants commettaient des erreurs notamment parce qu'ils n'établissaient pas de distance psycholinguistique suffisante entre leur langue maternelle (ou une autre langue très prégnante) et le français : c'est par exemple le cas des interférences entre l'anglais et le français, ou le cas de la complexification des formes du français pour qu'elles se rapprochent du japonais.

Il s'agira donc pour l'enseignant de rétablir une juste distance, de faire apparaître les formes du français comme spécifiques. Pour ce faire, nous pouvons nous référer aux propositions présentées dans le VIII^e colloque de Strasbourg (Bunjevac, Maryline, Analyse d'un corpus

d'erreurs d'étudiants de l'institut international d'études françaises de Strasbourg , *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, p.4) :

On peut établir avec les étudiants une typologie des erreurs faites, sous forme d'un tableau à double entrée qui comporterait autant de colonnes qu'il y a de langues étrangères dans la classe, plus une colonne pour les formes correctes du français.

On pourrait ensuite attirer leur attention sur l'aspect statistique des problèmes. Par exemple, combien de prépositions restent « les mêmes » dans le passage d'une langue à une autre ? On verrait ainsi que le « to » anglais devient « à » et « de », « dans », on a essayé à créer » (we tried to create) ou « qui semblait d'être » (who seemed to be). Les exercices de ce type déboucheraient sur des chiffres approximatifs : environ sept sur 10 des prépositions du français ne sont pas « les mêmes » dans les autres langues. Donc les étudiants doivent se méfier des prépositions... Ce type d'exercice amènerait les étudiants à bien intégrer le fait que les formes du français sont spécifiques, ils en concevraient donc une distance psychotypologique suffisante pour réduire les incidences de transferts.

Structurer l'interlangue

Nous avons vu que certains apprenants recourraient à leur langue maternelle parce que leur interlangue n'était pas assez organisée, ou qu'ils mélangeaient les règles apprises simultanément (confusion entre formes interrogatives et pronoms relatifs par exemple), « *Il n'est pas rare d'observer, dans la production, des interférences structurelles entre des formes ou des règles différentes, mais qui ont été traitées en même temps ou associées par l'apprenant lors de la saisie ou de l'intégration. Par exemple, la mise en opposition de certaines structures de la langue maternelle et de la langue cible, peuvent déboucher sur une intégration erronée* ». 8 (Besse H, Porquier R, Grammaire et didactique des langues, p.2.).

Pour éviter cette source d'erreurs, l'enseignant peut s'attacher particulièrement à mettre les règles étudiées en parallèle afin de bien en expliquer les rapports et les différences, et surtout de s'assurer qu'une règle est parfaitement intégrée avant d'en aborder une autre. Ainsi, une leçon portant sur les formes interrogatives donnerait lieu à des exercices puis à une évaluation non notée, qui permettrait à l'enseignant de voir les apprenants qui ont bien compris les règles.

Si tel n'est pas le cas, des exercices nouveaux s'ensuivraient, ainsi qu'une autre évaluation (qui peut être orale), et ce jusqu'à ce que tous les apprenants aient bien intégré les formes interrogatives, leurs fonctions et leurs emplois. Ensuite, et seulement ensuite, le professeur

pourrait aborder les pronoms relatifs et suivre la même démarche. C'est en abordant un troisième aspect que le professeur pourrait de nouveau demander aux apprenants d'utiliser des formes interrogatives, afin de réactiver ces formes et qu'elles soient intégrées dans la mémoire à long terme des étudiants.

Puis, à la fin d'un quatrième point, les pronoms relatifs seraient de la même façon réutilisés, et ainsi de suite. Après chaque nouvelle leçon, l'enseignant doit réactiver les règles apprises antérieurement, sans oublier de bien expliquer les différences de fonction et d'emploi.

Une telle démarche nécessite un volume horaire important, qui n'est pas toujours à la disposition des enseignants. Mais on peut résoudre ce problème en intégrant sans cesse les notions de grammaire aux exercices d'expression orale ou écrite, aux explications de texte etc... Ainsi, on peut demander explicitement aux apprenants d'employer des pronoms relatifs lors d'un débat, ou donner comme consigne supplémentaire pour la rédaction d'un essai d'employer cinq formes interrogatives différentes. Les possibilités ne manquent pas.

De la sorte, non seulement les notions grammaticales abordées ne risqueront pas de rester lettre morte et d'être oubliées à plus ou moins long terme, et les apprenants éviteraient les amalgames de règles, du moins au bout d'un certain temps.

Recours à l'inconscient

« [...] Au moins une partie de la syntaxe du discours est acquise indépendamment de l'intervention explicite de l'enseignant, cette acquisition pourrait être le produit d'une maturation peu consciente, proche des processus d'acquisition de l'écrit en langue maternelle. Si cette hypothèse d'une maturation nécessaire pour maîtriser la complexité du système syntaxique peut être confirmée, elle apporte un argument en faveur d'une pédagogie du discours qui jouerait le rôle de motivation non consciente de cette maturation, permettrait l'acquisition et non l'apprentissage de la compétence écrite en L2. Produite du discours oblige à produire des phrases sans que celles-ci apparaissent comme l'objectif premier [...] ». 9 (Bautier-Castaing Elisabeth, "Compétence linguistique et compétence de communication. Une pédagogie du discours écrit. Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches," p.1)

Nous avons vu qu'une majorité d'apprenants parlent peu ou pas le français en dehors des cours, ce qui ne facilite pas du tout l'acquisition. Obliger les étudiants à produire du discours, par le truchement de débats, de jeux de rôle, de réactions sur un document écrit ou audiovisuel etc..., peuvent permettre cette acquisition, au moins partiellement, si l'on accorde assez de temps et de fréquence à ce type d'interventions orales. De plus, dans le cas d'apprenants ayant une certaine rigidité cognitive, éprouvant des difficultés à intégrer consciemment sans cesse de nouvelles règles grammaticales, le passage par le discours peut leur permettre d'employer et d'entendre des formes qui seront à la longue intégrées inconsciemment, et donc de progresser.

Fiche d'autoévaluation

On a vu que si un apprenant doit focaliser son attention à la fois sur la forme et le contenu, cela entraîne une surcharge cognitive qui est à l'origine de nombreuses fautes. Il faut donc tout d'abord essayer d'automatiser au maximum les opérations de bas niveau, c'est-à-dire la morphologie (en interrogeant à chaque cours un ou deux apprenants sur un verbe à un temps donné par exemple), et la syntaxe en général (recours aux exercices structuraux).

Mais dans le cadre de la rédaction d'essais, on peut proposer aux étudiants de rédiger dans un premier temps au brouillon sans penser du tout aux fautes éventuelles, puis de corriger leur premier jet au moyen d'une fiche d'autoévaluation qui peut s'inspirer de celle que nous présentons ici :

- *vérification de la morphologie* : quels temps sont employés ? Les terminaisons des verbes correspondent-elles aux temps que j'ai employés ? (futur : je marcherai ; imparfait : je marchais ; passé composé : j'ai marché ; conditionnel présent : je marcherais)

- *Les modes* : le subjonctif est-il bien employé?

- *Les temps* : ai-je bien respecté la concordance des temps? (on aura fourni au préalable un tableau récapitulatif, qui sera renouvelé au fur et à mesure des nouveaux acquis, sur l'emploi et la concordance des temps).

- *Les pronoms* : quels sont les pronoms que j'ai employés ? Sont ils à la bonne place ? (rappel : Lyes a offert une rose à lilia, il lui a offert une rose. Lyes t'a offert une rose. Lyes leur a offert une rose = pronoms personnels.

L'étudiant que je vois, la fille qui s'en va, les personnes sans lesquelles je ne fais rien, tout ce qu'il fait = pronoms relatifs).

- *Les prépositions* : n'ai-je pas employé des prépositions superflues? N'ai-je pas confondu **à** et **de** ?

- *Les accords* : verbes : chaque verbe est-il bien accordé avec son sujet? - *Adjectifs et participes* : sont-ils bien accordés aux noms auxquels ils se rapportent ?

- *ordre des mots* : mes phrases sont-elles claires? Les adverbes sont-ils bien placés?

Nous n'avons ici mentionné que les points sur lesquels il nous semble que les apprenants font le plus d'erreurs, mais cette fiche peut naturellement être complétée.

Cette méthode requiert du temps, mais nous considérons qu'il est préférable de faire moins souvent des rédactions en temps limité (en classe) mais dans des conditions qui peuvent permettre aux apprenants d'éviter les erreurs et de réfléchir véritablement sur la langue (ce qui conduit à la longue à une maîtrise suffisante pour que la fiche ne soit plus nécessaire), plutôt que de multiplier

les productions dans des conditions qui mettent les étudiants en situation d'échec plus ou moins important.

Notre recherche nous a permis de détecter un certain nombre de sources d'erreurs, telles que le recours inconscient ou non à la langue maternelle ou à une autre langue étrangère, la surcharge ou ce que nous nommons la « rigidité » cognitive. Cette dimension des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors de la rédaction d'essais peut aider l'enseignant de F.L.E à faire progresser ses étudiants : en effet, la prise de conscience de l'aspect psycholinguistique des erreurs peut permettre d'adapter son enseignement, ses méthodes de travail, et donc de donner une chance supplémentaire aux apprenants d'optimiser leur savoir et leur savoir-faire.

Il est certain que la dimension psycholinguistique des erreurs ne se limite pas à l'expression écrite, et qu'elle concerne également les fautes rencontrées à l'oral ou dans des exercices purement grammaticaux. L'enseignant ne peut évidemment pas cerner les sources de toutes les erreurs rencontrées sur l'ensemble de l'apprentissage du français, d'autant que ces dernières sont fluctuantes. Mais les méthodes actuelles d'enseignement occultent le plus souvent totalement la dimension psycholinguistique de l'apprentissage, ce qui est très préjudiciable à la progression des apprenants. On peut donc essayer de focaliser son effort en ce sens au moins dans un domaine, tel que la rédaction d'essais.

Quant aux remédiations que les professeurs de F.L.E pourraient apporter par rapport à ces facteurs d'erreurs, on pourra penser à la mise en place de partenariat avec les étudiants français d'autres universités, à l'obligation de communiquer en français au sein de la classe, et à des cours spécifiques portant sur la méthode de travail qu'il convient d'adopter. Tout ceci peut paraître infantilisant, mais le rôle de l'enseignant n'est-il pas de faire en sorte que ses apprenants progressent, quels qu'en soient les moyens et leur âge ?

Afin de ne pas se décourager, il est important de se rappeler que chaque enseignant a des forces et une personnalité différentes, et qu'il apportera des qualités diverses dont pourront bénéficier ses apprenants: une bonne prononciation, des explications claires, la mise en confiance des plus faibles, etc... L'enseignement est un travail entre personnes, un travail de communication par excellence et donc imprévisible et à risque.

Étant donné les emplois du temps forcément très limités, il est essentiel de parler un maximum de français dans la salle de classe pour habituer les apprenants à communiquer dans cette langue. Néanmoins, ici comme ailleurs, il faut une juste mesure et l'on doit éviter (surtout en

début d'année) de déstabiliser les apprenants et de leur faire perdre confiance. Ainsi peut-on avoir recours à l'arabe quand les consignes deviennent compliquées, par exemple.

Or, Le plus grand obstacle à la communication dans la langue étrangère est le recours spontané à la langue maternelle. Les apprenants savent qu'ils sont entre Algériens en Algérie, et que s'ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils veulent en français, ils peuvent toujours le faire dans la langue qu'ils ont en commun. Il s'agit d'un réflexe profondément enraciné qu'il est difficile de surmonter. D'où des apprenants trop confiants.

Ceci est le revers du problème de la timidité examiné au début. Dans une classe d'une quarantaine d'étudiants, c'est difficile d'encourager les timides, tout en restreignant les tendances à dominer, faire entendre sa voix, le devenir bruyants et dissipés de certains autres. Il s'agit d'un équilibre délicat qu'il est parfois difficile à gérer dont découle l'ambiguïté du rôle de l'enseignant.

Dans l'approche communicative l'enseignant est censé jouer un rôle qui est fondamentalement ambigu. Il doit d'abord contrôler la classe et gérer des activités de nature un peu imprévisible. En même temps il doit mettre les étudiants à l'aise, y compris les plus timides, en montrant qu'il n'est pas hostile à leurs idées, et qu'ils ont le droit de se tromper. Ceci va à l'encontre de leur expérience habituelle de la salle de classe, où l'enseignant dirige et corrige dans un rôle plus magistral. Ces habitudes sont souvent ancrées tellement fort en les apprenants que lorsque l'enseignant veut faire une activité qui les rend actifs et spontanés, ils trouvent que ce n'est pas bien, que le prof n'est pas sérieux, etc... Ceci s'aggrave encore plus quand l'enseignant est jeune et débutant. Il faut donc que l'enseignant ait une formation minimum préalable.

Formation des enseignants

A titre indicatif, nous rappellerons qu'en Algérie, l'ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation du système éducatif et de formation a donné une importance capitale à la formation des enseignants. A ce propos il est stipulé dans son article 49 que : « *La formation est une opération continue pour tous les éducateurs, à tous les niveaux : elle doit leur confier – à la fois les techniques de la profession, le niveau de qualification et de culture le plus élevé, le sens aigu de leur mission* ». C'est pour cette raison que les préoccupations du ministère de l'Education Nationale se sont orientées vers deux aspects :

- Exiger des nouveaux enseignants du secondaire, un niveau scientifique et culturel élevé et dans ce cadre le ministère se verra obligé de réexaminer les conditions de recrutement dans

l'enseignement, ce qui le conduira, également, à réviser les fonctions et les missions des établissements de formation existants.

Cette révision s'effectuera à fin de rendre conformes les missions de ces établissements et les adapter aux nouvelles données qui se présentent et celles du futur.

- Il s'agit de rechercher des méthodes nouvelles pour raffermir la vocation des enseignants actuellement sur le terrain et qui n'ont pas le moindre niveau culturel ou éducatif requis pour la fonction mais qui ont été recrutés à l'époque où la demande dans le domaine éducatif était si grande qu'il n'était pas possible de recruter sur des bases sélectives et appropriées à la fonction.

Quant à la formation du personnel d'encadrement, elle concerne :

- Les directeurs d'enseignement primaire
- Les directeurs d'enseignement moyen.
- Les directeurs d'enseignement secondaire
- Les gestionnaires (intendants) financiers.
- Les inspecteurs d'éducation et d'enseignement fondamental (I.E.E.F).

Le personnel désigné pour bénéficier de cette formation, en l'occurrence les enseignants, sont sélectionnés sur la base de leurs aptitudes conformément aux modalités arrêtées par les textes ainsi que leur appartenance au secteur de l'éducation.

Cependant pour que les étudiants suivent une progression structurée, se sentent sécurisés et aient le sentiment de s'améliorer, il faut que nous notions, catégorisées avec un titre, exactement quelles structures grammaticales ou lexicales il faut employer et qu'ils les recopient pour les apprendre. Mais la communication authentique ne correspond presque jamais à des champs sémantiques ou structurels biens définis. Avec toute notre bonne volonté, nous en revenons donc à une communication didactique et artificielle. Ce genre de communication plaît à nos apprenants, les sécurise et leur donne l'impression de faire des progrès, mais nous estimons qu'elle ne les arme pas vraiment pour la communication authentique qui est imprévisible et dynamique.

Pour faciliter la communication dans la langue étrangère, il est primordial d'essayer d'instaurer dès le début de l'année un climat de confiance dans la salle où tout le monde se sent libre de dire ce qu'il veut, mais où les limites de la politesse restent quand même clairement entendues. Il faut insister dès le début de l'année sur un respect mutuel entre enseignants et étudiants, et expliquer clairement la nature artificielle du cadre social et son intérêt pédagogique.

Pour développer la confiance des apprenants timides on peut d'abord leur faire répéter des phrases modèles de l'enseignant ou des autres étudiants, puis leur faire produire des phrases simples avant d'être obligés de produire des phrases longues et complexes. Des exercices mécaniques comme les exercices lacunaires et de complétion: des dicto-comps, des activités de réemploi ou de repérage de structures justes (QCM), de fléchage, ont aussi un rôle à jouer. Particulièrement en début d'année, les apprenants se sentent plus confiants avec une production écrite guidée ou semi-guidée qu'avec une production libre. Il est important de leur montrer qu'ils ont le droit d'hésiter, le temps de formuler une phrase, et qu'il est acceptable de demander l'aide de l'enseignant quand on ne sait pas quelque chose.

Enseignement et autonomie de l'apprenant

La question qui se pose maintenant est : que peut faire l'enseignant pour que l'apprenant profite de son temps à gérer au maximum son apprentissage, apprentissage qui a ce caractère original et déterminant dans le succès de l'enseignement du FLE ? A ce titre, il est intéressant de noter les compétences du professeur de FLE.

Au niveau du savoir, ce dernier doit évidemment maîtriser le français en situation de communication, connaître le fonctionnement du français, faire des thèmes, des versions et résumer, compléter, reconstituer des textes. Par rapport aux sciences du langage, il doit avoir des connaissances en sociolinguistique, sémantique, linguistique de la communication et linguistique contrastive, en histoire de la linguistique, psycholinguistique, bilinguisme. Par rapport à la culture, il doit savoir interpréter la réalité sociale aux sciences économique, politique, culturelle, littéraire et physique de la France.

Par rapport aux sciences de la société entre autres, sociologie, anthropologie culturelle , par rapport aux sciences de l'éducation un professeur de FLE doit avoir des connaissances en philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation, pédagogie, éducation comparée, anthropologie éducative, docimologie, planification de l'éducation, didactique. En psychologie, il doit avoir des connaissances en psychologie d'apprentissage, psychologie sociale, neurosciences, biopsychologie et acquisition du langage, et en didactique des langues, il doit savoir justifier l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère, avoir des connaissances en histoire de la didactique des langues et méthodologie et doit savoir théoriser / conceptualiser le domaine de la didactique.

Au niveau du savoir-faire, un professeur de F.L.E doit avoir la compétence de résoudre adéquatement des problèmes éducatifs, d'établir une relation dialectique entre théorie et pratique,

d'utiliser des codes para-linguistiques, d'utiliser efficacement le discours des apprenants, de définir des objectifs en fonction des besoins, intérêts et caractéristiques des apprenants. Il doit aussi concevoir et mettre en pratique des stratégies adéquates aux besoins, intérêts et caractéristiques des apprenants, structurer les éléments linguistiques autour d'un axe sémantico-grammatical, décrire le fonctionnement du français et de la langue maternelle, faire conceptualiser une grammaire de la langue, produire et utiliser efficacement des outils pédao-didactiques et recourir efficacement à la langue et à la culture maternelles.

Au niveau de l'être, outre les caractères exigés d'un professeur général, un professeur de F.L.E doit en plus être tolérant, autonome, critique, créatif, travailleur, dynamique, engagé, ouvert à l'autre et au développement de la technique, de la société et des cultures, capable de réflexion et intéressé par la recherche personnelle . Concernant son comportement, il doit :

- être assez vif et enthousiaste ;
- s'intéresser à ses apprenants ;
- être gai ;
- posséder la maîtrise de soi ;
- éviter de s'emporter ;
- reconnaître et admettre ses erreurs ;
- être objectif et impartial envers ses apprenants ;
- faire preuve de patience et de sympathie ;
- se montrer amical avec une certaine réserve ;
- aider les apprenants à résoudre leurs problèmes ;
- savoir reconnaître les efforts des apprenants pour s'améliorer ;
- être méthodique dans son travail ;
- adopter un plan assez souple pour l'adapter à la motivation de ses apprenants ;
- aller au devant des besoins des apprenants lorsqu'ils ont besoin d'être stimulés.

Quant au problème de discipline, le professeur doit l'assurer calmement et dignement. La discipline imposée ne porte pas de fruits, en général. Elle va avec le travail.

Les besoins d'apprentissage correspondront aux contenus et savoir-faire, en rapport avec la lecture et l'écriture, nécessaires à l'apprentissage soit d'une langue étrangère en général, soit de ces deux activités spécifiques dans une langue étrangère. A titre indicatif, voici quelques-uns de ces besoins :

Besoins de communication écrite

Par besoins de communication écrite, il faut entendre les contenus de savoir-faire nécessaires (qui ne peuvent et ne doivent pas manquer) à la maîtrise d'une situation de communication où les activités d'écriture sont mises en œuvre. On distinguera les besoins socioprofessionnels et les besoins socioculturels :

Besoins socioprofessionnels

- remplir des formulaires se rapportant à un domaine professionnel ;
- écrire sous dictée des lettres commerciales ;
- écrire des lettres commerciales ;
- prendre des notes lors de séances, d'entretiens, de conférences se rapportant à un domaine professionnel ;
- rédiger des notes de service, des circulaires, des procès-verbaux... ;
- rédiger des rapports, des articles, des exposés...

Besoins socioculturels

- remplir des formulaires administratifs ;
- écrire des lettres concernant des domaines autres que professionnels (administration, tourisme, spectacles...);
- écrire des lettres d'ordre privé...

Si l'enseignement doit établir des stratégies adéquates aux besoins, intérêts et caractéristiques des apprenants, ceux-ci, dans l'apprentissage centré sur eux, doivent aussi établir leurs stratégies, non sans intervention de l'enseignant, puisque les apprenants sont là, dans la classe. Quels que soient le niveau et l'objectif d'apprentissage, l'enseignant peut profiter de la leçon zéro pour discuter avec les apprenants de ce qu'ils souhaitent obtenir, quelles stratégies choisir. Bref, leur faire comprendre leur rôle, leur montrer les possibilités qui leur sont offertes par les médias et les établissements liés au français, pour qu'ils soient responsables de leur propre apprentissage. Le débat doit amener à une conclusion sur les stratégies choisies, par toute la classe et individuellement. Il s'agira donc :

- d'offrir des programmes qui tiennent compte du rythme d'apprentissage de chaque étudiant (e) ;
- de permettre à l'université de tenir compte de ceux qui veulent travailler tout en étudiant ;
- de favoriser des classes moins nombreuses ;
- d'offrir des options qui correspondent aux intérêts des jeunes ;
- d'avoir des classes pour les doublants afin qu'ils puissent s'identifier à des pairs de leur âge ;

- d'offrir des activités « hors cours » afin de renforcer l'esprit d'appartenance à un groupe ;
- d'offrir aussi aux étudiants la possibilité de recommencer seulement la matière où ils ont eu des blocages au lieu de refaire leur année universitaire en entier ;
- de promouvoir des activités qui revalorisent les étudiants et dans lesquelles ils connaîtront le succès.
- dans une perspective visant beaucoup plus le long terme, de repenser une réforme qui puisse permettre à chaque partie de s'exprimer, d'avoir un certain pouvoir, réforme qui se fixe les buts suivants :
 - transformer et démocratiser le système scolaire afin d'offrir plus de choix qui répondent aux nouvelles réalités des jeunes ;
 - cesser d'adapter les jeunes à la structure pour plutôt adapter les structures aux jeunes.

Pour cela, il faut d'abord :

- sensibiliser la population à la problématique du décrochage scolaire ;
- nommer les malaises face à la réalité scolaire ;
- amener les jeunes à prendre conscience ;
- permettre aux jeunes de faire entendre leur point de vue ;
- établir une meilleure communication entre les adolescents et le monde adulte ;
- responsabiliser les jeunes face au pouvoir qu'ils ont d'agir sur leurs relations avec les pairs et les adultes ;
- améliorer le climat des classes ;
- informer les jeunes des alternatives possibles, entre autres : changer de filière, changer d'université, reprendre les mêmes études à l'étranger, choisir une formation non universitaire ou passer à l'emploi.

Outre les stratégies, l'autonomie de l'apprenant se traduit par une auto-évaluation faite par l'apprenant à une période donnée. Dans la méthode de FLE pour adolescent « junior », le bilan, à la fin de chaque dossier comprenant 5 leçons, est complété d'une page d'auto-évaluation, à chaque fois sur les quatre compétences. L'apprenant doit s'évaluer, après chaque affirmation sur une compétence : très bien, bien, pas très bien, assez mal.

Pour arriver à l'autonomie de l'apprenant, outre que les programmes répondent aux besoins tant linguistiques que fonctionnels de leurs apprenants, ceux-ci sont amenés à bien connaître leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage, à évaluer leur compétence générale et leur progrès ; bref, on crée des activités au cours desquelles les apprenants sont amenés à prendre des stratégies qu'ils utilisent déjà ou sont instruits dans l'utilisation de stratégies spécifiques. Certains

établissements possèdent même des Centres de documentation ou des médiathèques où les enseignants guident les apprenants dans leurs activités d'auto-apprentissage.

Suggestion de stratégies pour un auto-apprentissage du français

Il faut avouer que l'état de l'enseignement du FLE dans notre pays n'est pas encore à comparer avec les établissements en Europe et en Amérique où on a appliqué l'autonomie de l'apprenant. A ce propos, selon L. Porcher, « *Il ne faut pas seulement chercher à doter l'apprenant de la capacité à communiquer, il faut aussi meubler son esprit dans l'absolu, pour qu'il se comporte de façon autonome dans l'existence* ». 10 (L., Porcher, De la télévision en noir et blanc à la crise financière, entretien réalisé à Sèvres, le 6 oct. 2008).

C'est pourquoi l'enseignement des langues doit être non seulement un enseignement communicatif qui vise à permettre aux apprenants de communiquer avec les tenants de cette langue mais il doit aussi contribuer à la formation intellectuelle de l'apprenant.

D'après cet auteur, quoiqu'on en dise, l'enseignement n'a jamais été centré sur l'apprenant. Les enseignements, même ceux du CRAPEL, sont centrés sur l'enseignant. Cela étant, avec Internet, l'apprenant récupère, un vrai pouvoir, le pouvoir d'intervenir pour lui-même sans que le professeur puisse s'en mêler, sans avoir nécessairement à le tenir au courant. Une place beaucoup plus grande revient donc à l'auto-apprentissage.

De ce point de vue, il semblerait que l'enseignant est amené à s'effacer, qu'il le veuille ou pas. Reste la question des évaluations. Il est établi en effet que les apprenants n'apprennent véritablement qu'en fonction des évaluations. Les gens qui apprennent le français sans souci du tout d'insertion sociale, c'est quand même assez rare... Les enseignants devraient s'accoutumer à ne faire que des bribes d'enseignement, non pas des enseignements linéaires où, de n'importe où à n'importe où, mais des enseignements tronçonnés. Pour la première fois, la dimension interculturelle pourrait être en même temps de cette manière intégrée concrètement à l'enseignement, précisément parce qu'Internet est toujours disponible, n'importe quand et n'importe où.

Si enseigner une langue, c'est aider à son apprentissage, aider l'apprenant à apprendre, on ne peut pas savoir, par définition, ce qu'il va se passer dans une classe et à quel besoin ponctuel on va avoir à répondre. Qu'est-ce qui va intéresser les apprenants ? Comment éveiller, rattraper leur intérêt ? Avec Internet, l'enseignant a cette possibilité qui lui est donnée de leur montrer des choses différentes.

Donc, il est temps d'accorder à nos apprenants une sorte de liberté de s'épanouir à leur guise, autrement dit de les faire participer à leur apprentissage et d'en être responsables. Aussi, devons-nous être toujours à la recherche d'activités qui motiveraient nos apprenants à être toujours préoccupés par le français dans leur vie quotidienne.

S'ils sont privés des moyens tels qu'Internet, ou encore TV5, on pourrait leur proposer d'autres stratégies, par exemple :

- faites une fiche de lecture pour chaque roman ou nouvelle que vous avez lus,
- écrivez tout en français dans votre journal intime,
- utilisez vos connaissances langagières et essayez de trouver des points communs entre les langues que vous connaissez déjà et le français que vous apprenez, n'ayez pas peur des erreurs, apprenez à utiliser différents registres, etc....

Après, à l'examen, le professeur leur donnera des questions qui leur permettront de montrer non seulement qu'ils ont bien compris la leçon, mais aussi à quel point ils ont profité de leurs heures hors de la salle de classe, à faire évaluer leur apprentissage. Ainsi, l'évaluation finale portera plus sur leur apprentissage que sur notre enseignement.

Des activités peuvent réussir ou échouer pour des raisons intangibles, telles que des personnalités qui ne sont pas "sur la même longueur d'onde" et qui ont du mal à communiquer par écrit en dépit de tous les efforts que puisse faire l'enseignant. La même activité fonctionnera de manière différente avec des groupes différents, des enseignants différents et à des heures ou dans un cadre différent.

L'organisation de la salle de classe est importante pour la réussite des activités communicatives. En général on nous conseille de placer les élèves en forme d'"U" plutôt que dans les traditionnelles rangées. L'organisation en "U" est, certes, pratique pour faciliter des échanges entre les élèves qui peuvent se voir relativement facilement, mais il nous paraît encore plus important que le professeur puisse circuler librement entre les tables pour éventuellement corriger et discipliner les élèves lors des activités communicatives d'écrit. Ceci n'est pas du tout le cas dans les salles arrangées en "U", où les tables des étudiants sont très serrées et il y a un grand "espace mort" au centre de la salle.

En fait, les activités qui ont lieu dans la salle organisée en rangées se déroulent généralement dans une ambiance plus calme et contrôlée que les autres où les apprenants se sentent assez loin du professeur pour se dissiper, s'ils le souhaitent. Cependant, l'organisation de la salle n'est pas un facteur isolé de la réussite d'une activité: il s'avère que le cours qui a lieu à

10h05 quand les apprenants sont frais mais réveillés est généralement plus réussi que les autres cours qui ont lieu à 8h et 14h quand ils sont, soit endormis soit fatigués.

Néanmoins, le moment où l'on choisira de faire une activité quelconque dépendra surtout des besoins d'un groupe d'apprenants à un moment donné; selon les notions qu'ils apprennent et qu'ils ont besoin de renforcer par une pratique à l'écrit. Il faut également penser à ponctuer les activités à l'écrit pour que les cours soient variés. Il y a donc de nombreux facteurs dont il faut tenir compte en même temps. Il s'agit souvent de trouver le meilleur compromis plutôt qu'une nette solution et l'on perd moins de temps si l'on accepte cette donnée dès le départ. Dans la perspective de la future insertion de l'apprenant en milieu professionnel, par exemple, il est possible de proposer des activités de réemploi des structures langagières et du vocabulaire à travers différents supports par la réalisation de tâches très diverses à accomplir dans des situations réelles de la langue en milieu professionnel : remplissage de formulaire - carton d'invitation – instructions – note - lettre lacunaire - message téléphonique – télécopie - rapport ou compte-rendu simples - note de service - lettre commerciale courte.

L'importance de l'intérêt personnel que l'apprenant apporte à son apprentissage ne peut être exagérée. L'aspect ludique de certaines activités communicatives, qui sortent de la routine des cours plus magistraux, peut être un facteur stimulant pour les apprenants. Il est donc important de trouver des thèmes et des activités qui les intéressent (faits divers, voyages, sport...). On exploite cet intérêt dans les activités proposées, tout en essayant de garder un équilibre puisque le rôle de l'enseignant n'est pas de flatter les goûts de ses apprenants, mais de les guider, les élargir et les développer.

Toujours dans le domaine de la motivation, il nous semble très important d'insister sur la pertinence des langues, en tant qu'outils permettant d'agir sur le monde. Un des aspects les plus motivants pour l'apprentissage des apprenants est la satisfaction qu'ils obtiennent de leurs propres progrès. Il est donc essentiel de leur montrer qu'ils suivent une évolution structurée et de leur rappeler ce qu'ils savent interpréter et formuler à l'écrit maintenant par rapport au début de l'année.

L'enseignant dispose aussi de certains supports qui sont motivants pour les apprenants mais souvent sous-exploités, tels que le rétroprojecteur, le magnétoscope et le caméscope. L'utilisation de ces derniers s'est avérée très stimulante pour les étudiants. Des images et d'autres supports copiés en couleur sur transparent attirent leur attention et suscitent leur intérêt. Ils aiment beaucoup utiliser le caméscope et regarder les résultats et il nous semble qu'ils prennent la préparation d'une activité plus au sérieux quand ils savent que les résultats vont être filmés. Il est

vrai que ceci pourrait être une réaction temporaire à cause de la relative nouveauté de ces supports, mais pour l'instant on peut en tirer profit.

Cependant, les enseignants de langue qui exploitent ces ressources sont peu nombreux, Ceci est peut-être dû à un manque de moyens et de connaissances au début ou la peur de se rendre ridicule devant leur public si cela ne marche pas. Il est vrai que leur utilisation en cours n'est pas sans hésitation au début, mais les apprenants sont tellement contents du support qu'ils sont prêts à avoir la patience nécessaire et même donner des conseils. Quant à l'utilisation du caméscope, le mieux pour tout le monde est de demander aux apprenants de filmer: cela les motive et les responsabilise. L'utilisation de ces supports visuels et audiovisuels nécessite un certain temps de préparation avant le cours, pour préparer le transparent ou réserver et faire charger le caméscope.

Pour conclure, il faut dire que dans une pédagogie du processus, le rôle de l'apprenant et le rôle de l'enseignant sont modifiés : le professeur doit comprendre qu'il n'est plus seulement expert dans son domaine, mais aussi et surtout un facilitateur, dont la fonction première est de favoriser et de susciter chez l'apprenant une réflexion sur ses stratégies d'apprentissage. De cette façon, il peut acquérir de plus en plus d'autonomie dans son apprentissage en milieu guidé. Pour favoriser cette autonomisation, l'enseignant et l'apprenant doivent trouver un nouveau mode d'interaction qui facilitera cette prise de conscience du processus.

D'une manière plus concrète et pour une meilleure lisibilité de ces stratégies, nous suggérons quelques modèles d'activités que nous avons sélectionnés selon les besoins des apprenants.

Quelques propositions d'activités :

Document 1

Thème : voyager

Objectif : l'interrogation

Consigne : faites correspondre les questions et les réponses

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Quand partez-vous ? | a. Oui, bien sûr. |
| 2. Où allez-vous ? | b. Avec son assistant. |
| 3. Avec qui part-il ? | c. Non, un aller simple |
| 4. Est -ce -que nous pouvons prendre nos billets maintenant ? | d. Par carte bleue. |
| 5. Combien êtes-vous ? | e. A Nice. |
| 6. Désirez-vous un aller-retour ? | f. Non, non, de jour. |
| 7. Comment allez-vous régler ? | g. Huit au total. |
| 8. Vous voyagez de nuit ? | h. Demain, dans la matinée. |

Document 2

Thème: à la poste

Objectif : le passé composé avec **avoir** et **être** (verbes pronominaux)

Consigne : mettez les verbes entre parenthèses au passé composé.

1. Le responsable de l'agence (recevoir)les clients, mais il (ne pas se montrer)patient .
2. Elle (s'occuper)du courrier, puis elle (se rendre).....à la poste , mais elle (oublier)de poster les lettres .
3. Ils (refuser)de signer le contrat car ils (se méfier)..... des propositions.
4. L'employé de la poste (s'asseoir).....derrière le guichet mais la chaise (se casser)en deux .
5. Elles (se servir).....en billets au distributeur, mais elles (ne prendre)que 10000 dinars.
6. Une nouvelle agence Algérie Telecom (s'installer)près de la poste, mais elle (ne pas ouvrir) ses portes .

Document 3

Thème : en déplacement

Objectif : prépositions de localisation « **en, au, aux, à, à la, à l',** »

Consigne : complétez par la préposition qui convient

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| Aller.....Chine | Aller.....Portugal |
| Aller.....Japon | AllerInde |
| Aller.....Ouganda | Aller.....Mexique |
| Aller.....Etats – Unis | Aller..... Espagne |
| Aller.....Philippines | Aller..... Chicago |
| Aller.....Pays – Bas | Aller.....San Francisco |
| Aller.....usine | Aller.....rez-de-chaussée |
| Aller.....vestiaire | Aller.....coin du couloir |
| Alleraccueil | Aller.....distributeur de boissons |
| Aller.....réception | Aller.....premier étage |
| Aller.....entrepôt | Aller.....piscine |

Document 4

Thème : appareillage et équipements

Objectif : usage et destination

Consigne 1 : vrai ou faux ?

- Un four à micro- ondes classique cuit, réchauffe, décongèle et réussit de succulents gâteaux.
- Un four à micro-ondes muni d'une grille gratine vos préparations culinaires.
- Un four à micro-ondes combiné cuit, réchauffe, décongèle et gratine vos plats.
- Les fours à micro-ondes utilisent des récipients de toute sorte de matériaux.
- Il est inutile de couvrir vos plats pendant la cuisson.

Consigne 2 : rédigez la recette qui permet d'éliminer les mauvaises odeurs d'un four à micro-ondes à partir des éléments suivants :

- Un bol dans le four
- Un verre de jus de citron ou de vinaigre
- Deux verres d'eau
- Chauffer le mélange (10 mn)
- Laisser reposer (10 mn)

Document 5

Thème : correspondance

Objectif : savoir comment réclamer

Consigne : complétez ces lettres avec les mots suivants :

au lieu d', accusons réception, correspond, regrettons, rectifiée (2x), ci-joint, inattention, erreur, vivement, courant.

Vinco S.A
26 rue Legendre
75002 Paris

Provaleur
18 rue Marbeuf
75008

Paris, le

Monsieur,

Nousde votre facture du 12/2 pour le voyage de M. et Mme Leroux à Athènes du 14 au 16 mars.

Nousde constater que le montant de la facture nepas au total que nous avons calculé. Vous avez facturé deux jours supplémentaires par personneun seul.

Nous vous demandons de bien vouloir corriger cetteet de nous retourner la facture

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, nos salutations distinguées.

Y. Dubreuil

.....

Madame,

Nous nous excusons de l'erreur qui s'est glissée dans notre facture du 12 et nous vous prions de trouver,, une facture

Regrettant cettede notre part, nous vous prions d'agréer, Madame, l'assurance de nos sentiments dévoués.

Riquet

Document 6

Thème : correspondance

Objectif : rédaction d'une lettre de candidature

Consigne : votre lettre de candidature a été déchirée ! Mais vous en avez recueilli les morceaux.
Ecrivez-la à nouveau.

Veillez trouver ci-joint
mes certificats de travail.

Monsieur,
Comme suite à

Dans l'attente
Monsieur,

le Figaro du 2 courant,
le poste de maquettiste.

de votre réponse,
mes salutations distinguées.

je vous prie d'agréer,

Votre annonce parue dans
je désire poser ma candidature pour

mon curriculum vitae ainsi que

Document 7

Thème : séminaire

Objectif : informer quelqu'un

Consigne : complétez la circulaire suivante :

Institut des Affaires
3 Place des Anglais
14 311 Caen

.....
.....
.....

Objet : Séminaire

.....

Pièce jointe : Programme

Madame, Monsieur,

Nous avonsvous annoncer qu'un séminaire
.....à notre Institut, le 21 avril8h18 heures à l'attention du personnel
administratif.

Nous vous adressonsle programme.
Les personnes intéressées devrontau secrétariat avant le 15 mars.

Vousà l'avance de bien vouloir respecter ce délai, nous
d'agréer, Madame, Monsieur, nos salutations distinguées.

P. Hulot

Document 8

Thème : la communication en entreprise

Objectif : comment demander à vos collègues de faire quelque chose

Consigne : votre chef est absent et vous a laissé des notes à distribuer au personnel :

a- Quelles notes sont pour : - la femme de ménage,
- la secrétaire,
- le chef des ventes ?

b- Rédigez ces notes en « style professionnel ».

lire dossier
«clients en cours»
lampe
+ donner conclusions

ce soir :
éteindre

ranger
fichier
fournisseurs

vider
cendrier

arroser
plantes

poster
lettres
SVP

papier
photocopieuse

consulter
Agence
«Marketing Plus »

SVP recevoir
nouveau stagiaire
à ma place

contact
chef des ventes
Asie pour Rdv,
poste 20

préparer bilan
ventes 2011

appeler
service
maintenance
ordinateur

me renvoyer
copie contrat EDF

Quelques perspectives

Il serait bon d'élaborer des activités du genre de celles présentées par Pietro avec des dossiers représentatifs. A titre indicatif, nous suggérons :

- a) **La comparaison** : dont le but est de confronter les différents points de vue des apprenants algériens sur le même objet, compte tenu de leurs contextes de vie différents, afin de les relativiser.

Exemple : parler de leurs régions, de leurs coutumes avec des amis français, par le biais de contacts écrits établis par Facebook.

- b) **La discussion réflexive** qui permet par des débats et la confrontation d'opinions une réflexion sur leurs propres manières d'appréhender l'autre et le monde pour mieux se remettre en question.

Exemple : confronter leurs opinions sur des thèmes de jeunesse (les tabous, la liberté, les mœurs,...) ou des thèmes de vie (le « mariage pour tous », la démocratie, la religion,...).

CONCLUSION

En guise de conclusion pour cette analyse des données, soulignons que l'enseignement du français écrit en Algérie dans un milieu rural, principalement arabophone et berbérophone pose encore des problèmes.

D'une part, la situation linguistique complexe notamment le nombre de systèmes linguistiques auxquels est exposé l'apprenant du français. D'autre part, d'autres obstacles nuisent, voire bloquent l'acte d'enseignement : il s'agit des problèmes pédagogiques qui se manifestent surtout dans les programmes qui ne répondent pas aux besoins de l'apprenant, ainsi que sa situation sociale généralement précaire.

D'autre part, il se trouve que l'apprenant dans son projet d'écriture doit faire face à d'autres problèmes linguistiques : à savoir les problèmes syntaxiques, orthographiques et morphologiques que nous avons étudiés. Nous soulignons aussi que cette analyse a montré que les apprenants commettent beaucoup plus d'erreurs issues de l'interférence linguistique, ce qui indique l'influence des systèmes linguistiques en présence.

En effet, quand ils commencent leur apprentissage du français, les jeunes Algériens ne sont pas dépourvus de toute compétence linguistique : ils ont déjà celle que leur donne la pratique de leur langue de tous les jours, l'arabe dialectal algérien ou le berbère. Au fur et à mesure de leurs progrès en français, ils acquièrent la connaissance d'un système linguistique que tout, ou presque, distingue du leur.

Les enseignants des cycles primaire, moyen et secondaire (parfois même ceux de l'enseignement supérieur !) constatent cependant qu'il est des erreurs dont la persistance les déconcerte. Entre autres raisons (pédagogiques, méthodologiques, etc), nous pensons que cette persistance peut être due à la « résistance » qu'oppose la langue maternelle, dans laquelle parlent et pensent les apprenants, à la langue cible, c'est-à-dire celle qu'ils apprennent.

L'indice le plus net de cette résistance est le phénomène du calque : l'apprenant traduit dans les mots de la langue cible la structure qu'il aurait employée dans la langue maternelle. Mais l'influence de la langue maternelle n'est pas toujours aussi évidente que dans le cas du calque : parfois il ne s'agit que d'une simple déviation lexicale ou orthographique, qui suffit cependant à faire reconnaître le scripteur comme apprenant non natif.

En outre la diversité des erreurs issues du barbarisme formel et des impropriétés de sens peut remettre en question les méthodes utilisées dans l'enseignement du français en Algérie. Nous pouvons dire aussi que l'enseignement du français écrit en Algérie a pour objectif d'amener les élèves à savoir se comporter de façon adéquate à l'intérieur de situations où l'échange est régi par un ensemble de règles et de conventions linguistiques, discursives, textuelles et socioculturelles.

Cependant, le déroulement de l'enseignement / apprentissage de l'écrit se trouve confronté à un ensemble de problèmes de natures diverses. D'ailleurs, l'écrit se présente, en lui-même, comme une tâche épineuse dans la mesure où il exige de la part du scripteur une attention particulière. Nous avons essayé de présenter une approche de l'écrit en tant que moyen de communication et d'expression.

Concernant les conditions qu'exige le processus scriptural, nous avons essayé d'en évoquer trois que nous avons jugées importantes : l'acquisition d'une compétence scripturale, la réalisation d'un protocole scriptural, où il s'agit de la contextualisation, de la planification, de la mise en page et de la relecture. Enfin, la motivation qui peut être positive ou négative.

Pour situer les apprenants dans le contexte linguistique, nous avons présenté un aperçu sur la situation linguistique en Algérie qui se caractérise par la présence de plusieurs systèmes linguistiques hétérogènes : l'arabe dit classique l'arabe dialectal, le berbère et le français langue étrangère. Cette situation suppose un apprentissage difficile pour les apprenants algériens.

Partant d'un corpus composé de copies de productions écrites d'apprenants de première année de licence de français, nous avons étudié les difficultés, les emplois erronés des étudiants. Ainsi, nous avons remarqué une présence massive des erreurs d'interférence entre les langues déjà apprises. Cette fréquence des erreurs d'interférence peut être attribuée à la situation linguistique. Ensuite, vient le barbarisme formel et les formes incompréhensibles. Le nombre important de ces erreurs est un signe d'une compétence transitoire encore à l'état embryonnaire malgré neuf ans d'apprentissage du français.

L'analyse des erreurs et des interférences commises par les apprenants, mentionnées dans notre corpus, représente une grande aide pour l'enseignant afin de voir comment ses apprenants progressent, comment faut-il changer ou adapter sa méthode d'enseignement en vue de l'ajuster au niveau de ses apprenants, et comment chacun de ces derniers s'exprime dans sa langue

maternelle ou dans la langue étrangère : c'est une manière de tester les connaissances de l'apprenant.

Dans notre corpus, nous avons constaté beaucoup d'interférences dues à la langue maternelle des apprenants : ils utilisent, dans la langue étrangère, un trait phonétique, morphologique, syntaxique ou lexical propre à leur langue maternelle. L'analyse de ces interférences, de ces problèmes ou de ces erreurs est utile dans la mesure où elle nous permet d'anticiper les domaines des difficultés linguistiques ou autres chez les apprenants.

L'enseignant, pour prévoir les difficultés dues à l'influence de la langue maternelle, pourrait identifier surtout les points de différences existant entre les deux langues (maternelle et étrangère). Il nous est donc essentiel de tenir compte de ces problèmes et interférences linguistiques et de proposer des activités qui pourraient être enrichies et poursuivies afin d'essayer de mettre en évidence le perfectionnement des deux langues dans le processus d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

L'apprenant, dans ses productions vers / de sa langue maternelle, effectue une comparaison entre cette dernière et la langue étrangère. Nous avons déjà remarqué dans notre corpus que les apprenants, en général cherchent à écrire, dans leurs productions, des phrases où des mots correspondant exactement aux phrases ou termes de leur propre langue maternelle.

Ainsi, les interférences surgissent ; ces interférences peuvent être très positives au cas où les enseignants les étudient bien pour trouver leur cause et leur mécanisme, afin d'aider les apprenants à éviter de commettre ce type d'erreurs. En comparant les deux systèmes de langue maternelle et étrangère, l'apprenant peut découvrir les mécanismes utiles dans le processus de la traduction à laquelle ils ont souvent recours. Nous avons déjà vu dans notre corpus que le « pourquoi » des erreurs peut être compris en faisant cette comparaison, en la comprenant et en essayant enfin de trouver des solutions adéquates.

L'enseignant devrait alors, prendre en considération les connaissances métalinguistiques de ses apprenants, dans leur réaction devant deux langues en contact. Nous avons remarqué aussi, dans notre corpus, que les interférences peuvent être culturelles et non seulement linguistiques. Pour cela, les apprenants ont besoin, en général, d'être aidés pour mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les deux langues (maternelle et étrangère), afin de bien

accomplir leur traduction, pour tenter d'éviter les interférences et les autres erreurs tant que possible.

Quoi qu'il en soit, nous avons tenté, à travers cette étude, d'adapter la méthode d'analyse des erreurs, mentionnées dans notre corpus, aux besoins des apprenants qui les ont commises. Nous avons mis l'accent sur les erreurs linguistiques, sur l'origine de ces erreurs, (l'influence de la langue maternelle et de la culture des apprenants), ainsi que sur les erreurs de traduction. Nous avons proposé des activités, en tirant profit des formes de la traduction pédagogique, afin de résoudre ces problèmes des apprenants arabophones, sans toutefois négliger les principes de la théorie de la traduction interprétative. Ce cas particulier des apprenants adultes, conscients de leurs motivations d'acquérir les techniques de la traduction professionnelle, pourrait être généralisé à d'autres cas, où la traduction est enseignée dans des écoles ou à l'université, car les erreurs pourraient être similaires, ainsi que leurs causes.

Il est très important que les méthodes employées essaient de combler les lacunes chez les apprenants, que les enseignants maîtrisent bien les deux langues de départ et d'arrivée, que les étudiants soient motivés et que les enseignants aient une bonne formation. Dans la mesure où l'objectif de la formation à l'écrit est de permettre à l'apprenant de rédiger correctement, avec simplicité, précision et cohérence, l'appréciation de l'ensemble des données linguistiques des copies montre que les difficultés scripturales ne sont pas maîtrisées.

Cela est peut-être dû au fait que les concepteurs des méthodes pédagogiques ne se placent pas du côté de l'apprenant pour mieux percevoir la complexité de l'acte d'écrire et l'enchevêtrement des compétences nécessaires pour sa réalisation. En plus, l'étude des copies nous pousse également à nous demander si les langues maternelles ne doivent pas être prises en considération dans l'entreprise pédagogique à côté des autres langues enseignées. De même, une révision des programmes s'impose en fonction de la spécificité culturelle de chaque région en Algérie. Une autre remarque s'impose à l'orientation de l'enseignement du français pour des objectifs pragmatiques, tenant compte de l'utilité de cette langue et des domaines dans lesquels elle doit s'utiliser.

Notre étude ne se prétend pas exhaustive, mais elle a des limites : d'une part, un échantillon de 200 apprenants n'est pas suffisant ; d'autre part, pour des raisons pratiques, on s'est basé uniquement sur les erreurs récurrentes, ce qui rend les résultats obtenus limités et relatifs.

Enfin, n'est-il pas encore temps de réviser notre système éducatif en fonction des besoins des apprenants et eu égard à la diversité culturelle en Algérie ? En effet, l'enseignement de la culture française en Algérie relève du « tabou ». Comment ?

Tout d'abord à travers les représentations des enseignants sur la culture française. Elles s'orientent vers la conception du français comme « langue des techniques ». Il y avait toujours cet effort et cette volonté, de la part des enseignants, de faire abstraction de l'essence même de la culture française, c'est-à-dire son empreinte anthropologique ou « civilisationnelle ». D'ailleurs, pour eux, les deux aspects qui définissent cette culture sont le technique et / ou le littéraire ; ces deux éléments sont considérés comme inoffensifs. L'aspect technique est évidemment le plus évident et le plus sollicité car il appuie ce que nous avons qualifié de procédé d'« instrumentalisation » de la langue française, voire évacuer de cette langue les contenus culturels les plus marquants.

Nous avons aussi expliqué cet état de fait par deux facteurs cruciaux qui sont le passé colonial et le rapport conflictuel avec la culture française après l'indépendance. Evidemment, nous avons vu que le second facteur se manifeste à travers la dualité qui prend différentes formes : tradition / modernité, arabisement / bilinguisme, arabisants / francisants, etc. Ce dualisme qui caractérise la société en général et l'individu algérien en particulier est, en réalité, la résultante du premier facteur que représente le rapport qu'entretenaient, durant la colonisation, les deux cultures française et algérienne. Pour cela, une étude didactique sur l'enseignement de la culture française dans ce pays ne peut faire abstraction des relations que nourrissent les deux cultures.

La réalité cible est niée dans l'enseignement de la langue française. Son absence est en elle-même significative ; sa négation est porteuse d'un choix idéologique et politique ferme pour des raisons historiques connues. Cette idéologie a été perceptible à travers notre enquête car elle a régné sur tous ses aspects et a orienté les réponses et les représentations des enseignants. L'enquête nous a aussi révélé que le sentiment de peur est dirigé vers la culture native, c'est-à-dire qu'il y a surtout une peur pour la culture algérienne et aussi une tendance forte à la protéger et à la valoriser. C'est d'ailleurs pour cette raison que le rejet apparent de la culture française n'est pas catégorique mais lié à l'âge des apprenants, à leurs niveaux d'apprentissage, etc.

Ensuite, une remarque s'impose : la majorité des formateurs que nous avons abordés, ne sont pas prédisposés à enseigner la culture française car ils n'ont pas suivi de matière relative à cette culture durant leur cursus. Quant à leur formation, elle ne semble pas prendre en considération la

culture française dans son sens le plus large mais se limite à la part de littérature. Cette littérature même que ces enseignants feignent de considérer comme faisant partie de la culture française. En effet, leur formation ne les prépare pas à priori à l'enseignement culturel.

En fait, les informations que possèdent les enseignants sur la France sont essentiellement livresques. Evidemment, il y a l'impact de la parabole depuis plusieurs années, le contact avec la population algérienne émigrée dans ce pays et les centres culturels français. Il faudrait signaler aussi que l'enseignement du français en Algérie a été entrepris en majeure partie par des enseignants locaux, donc la présence d'enseignants natifs est quasiment nulle (vu le principe d'algérianisation de l'enseignement). Ajoutons à cela l'horaire restreint accordé au français à l'école, ce qui ne motive pas les enseignants à entreprendre des recherches en matière d'enseignement culturel.

Un autre facteur interfère depuis quelques années : il s'agit de l'impossibilité de voyager pour la plupart des Algériens et donc de (re) visiter la France depuis les années 80. Le voyage en France est devenu le privilège des « trabendistes ». Tous ces éléments rendent leur éventuelle tâche d'informer les apprenants sur la culture française un peu difficile (difficile d'avoir une vision objective sur la société française). Une difficulté concernant l'objectivité déjà pressentie à cause du passé colonial entre les deux pays.

Certains enseignants nous ont confié qu'il est difficile d'éviter la réalité française lorsqu'on enseigne le français. Et ceci nous pousse à dire qu'un appel est fait à la culture française dans l'enseignement « intuitivement », terme que nous empruntons à l'un des enseignants interrogés et que l'une des répercussions de la non prise en compte de la culture française est qu'à un moment donné, ces enseignants ne peuvent pas éviter de toucher ne serait-ce qu'une partie de la culture cible. Donc, le principe d'enseigner une langue « neutre » est-il de mise dans de pareilles conditions ? Par la même, poser le principe de l'impact de la culture / civilisation française dans un tel contexte n'est pas facile. La question-clé serait : *le recours à la culture française en Algérie doit-il être identique à celui conduit dans les pays européens ? Ce qui est bon pour un cours de F.L.E. en Angleterre, par exemple, le serait-il pour un cours de F.L.E. en Algérie ?*

La précédente interrogation constitue la clé de voûte de l'enseignement culturel, en classe de français, en Algérie ; elle est, à cet effet, tout à fait justifiée dans un cadre didactique pour lequel l'enseignement des langues étrangères n'a pas lieu dans un laboratoire ou un carcan détaché du contexte socioculturel englobant et englobé. En effet, nous estimons qu'un cours de langue

étrangère est l'endroit où les deux cultures native et cible entrent en contact – même s'il y a une volonté de ne pas enseigner la seconde, la présence de la langue signale la présence de sa culture. D'ailleurs, dans le cas qui nous a intéressée ici, la réalité socioculturelle algérienne étant objet d'étude dans le cours de F.L.E., donc elle est englobée dans l'apprentissage ; elle est aussi englobante car elle constitue le contexte quotidien dans lequel baignent nos apprenants algériens.

Nous avouons aisément que notre analyse ne prétend en aucun cas à l'exhaustivité. Elle se borne seulement à suivre quelques itinéraires et à tirer les fils logiques qui les guident. Pour plus d'une raison, et notamment à travers la recrudescence des travaux réalisés à ce propos, nous avons le droit d'espérer des améliorations sensibles et pourquoi pas des changements et de nouvelles priorités éducatives plus satisfaisantes. Le développement de la didactique, enrichie des recherches en psychologie, sociologie, linguistique (...), nous y encourage. En attendant, il nous reste à lutter efficacement, au jour le jour, dans notre pratique qui, quelquefois, nous offre de réelles satisfactions.

BIBLIOGRAPHIE

1. Abdallah-Pretceille M., (1982), "*Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?*", Armand Colin, Nancy, p.173.
2. Id., (1986), "*Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations*", in civilisation, sous la dir. Porcher, p. 71-87.
3. Id., (1990), "*Vers une pédagogie interculturelle*", 2^{ème} édition, Paris : INRP, 236 P.
4. Id., Porcher L., (1996) "*Education et communication interculturelle*", Paris : P.U.F, p.192.
5. Abou S., (1981), "*L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*", Paris : Anthropos, 235 p.
6. Abric J- C., (2001), "*Pratiques sociales et représentations*", PUF, Coll. Psychologie sociale, Paris .
7. Adjali F., (1993), "*Interactions et normes culturelles dans les manuels d'enseignement du Français de 4^{ème}, 5^{ème} années fondamentales*", Université de Constantine / Université Montpellier 3,
8. Agence France-Presse, (18 déc. 1996), "*L'arabe sera seule langue d'usage en Algérie avant 1998, dans La Presse*", Montréal.
9. Alibouacha A., (1984), "*Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde*", in Le Français dans le Monde, n° 189, pp. 33-37.
10. Ammar S., Dichy, J., (1999), "*Les verbes arabes : Al-Chāmil fi tasrīf al-af'āl*", Paris, Hatier, Bescherelle.
11. Androulakis G. et al. (2007), "*Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens*", Liège : Les Éditions de la Faculté de Liège".
12. Aouadi S., (3 et 4 /12/ 2002), "*Interculturalité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*", Le Quotidien d'Oran, pp. 7- 10.
13. Arezki D., (déc.2004), "*L'enseignement en Algérie, l'envers du décor*", Seguiet.
14. Araújo e Sá, M. H. & Melo, S. (2005). "*Pour une pratique de l'intercompréhension en langues romanes : les besoins et attentes d'un groupe cible (étudiants universitaires non spécialistes en langues)*". in Travaux de Didactique du Français Langue Étrangère, N° 54. pp. 31- 55.
15. Arrive M., (1997), "*La conjugaison pour tous : dictionnaire de 12000 verbes*", Paris, Hatier, Bescherelle.

16. Auger M.T., Boucharlat C., (1996) "*Elèves difficiles, profs en difficulté*", Chronique Sociale, 129 pp.
17. Bautier Castaing E., Coste., D., Galisson., R., et al., (1980), "*Lignes de force du renouveau actuel en DLE*", Cle International.
18. Id., Hebrard., J., (1980), "*Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde*", dans Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, Paris, Cle International.
19. Id., (1986), "*Compétence linguistique et compétence de communication. Une pédagogie du discours écrit*", in A.Giacomi et D.Veronique, (1984) "*Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*", Tome II, Actes du Ve colloque international d'Aix-en-provence, Université de Provence.
20. Benghabrit-Remouan N., (1998), "*L'école algérienne transformations et effets sociaux*", in L'école en débat, Alger : Casbah, pp. 5-30.
21. Benkheira H. ,(1986)," De la musique avant toute chose, remarques sur le Rai ",in Peuples méditerranéens n° 35-36 p.177.
22. Benrabah M., (janv./fév. 1995), "*La langue perdue*", in Esprit, n° 208, p. 32
23. Id., (juin 1998), "*Le déni de l'arabisation*", dans Le Quotidien, Paris, p. 11
24. Bentolila M., (sept 1999), "*Pouvoir linguistique et éducation : L'enseignement en proie aux antagonismes des langues*", in Le journal, spéciale rentrée scolaire, n°88, p.16
25. Ben Yakhlef, (1989), "*Propositions pour une arabisation de niveau*", Lamalif, n°104, pp. 46- 52.
26. Berard E., (1991), "*L'approche communicative : théorie et pratique*", clé international, Paris, pp. 42-43-44.
27. Billiez J., (1996), "*Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées*".Etudes de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104. pp. 401-410.
28. Id., (1998), "*De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*", Hommage à Louise Dabène, CDL-LIDILE, Grenoble.
29. Id., Millet A., (2003),"*Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques*", in Les représentations des langues et de leur apprentissage, Ed. Didier.
30. Besse H., Porquier R., (1984), "*Grammaire et didactique des langues*", Hatier.
31. Id., (1985), "*Enseigner la compétence de communication*", Crédif, E.N.S de Saint -Cloud.

32. Id., (1992), "*Grammaire et didactique des langues*", Hatier, coll. L.A.L.
33. Bialystok E., (févr /mars 1990), "*Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage*", dans *Le français dans le monde*, numéro spécial.
34. Bireaud A, (1990), "*Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*", Edition d'Organisation, Paris.
35. Boogards P. , (1988), "*Aptitude et affectivité dans l'apprentissage d'une langue étrangère*" Paris : Crédif-Hatier.
36. Bonardi C., et Roussiou N., (1999), "*Les représentations sociales*", Dunod, Paris.
37. Boudalia Greffou M., (1989), "*L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*", Alger : Laphomic, p. 123.
38. Bouguerra T., (1991), "*Didactique du F.L.E dans le secondaire*", Edition O.P.U.
39. Id., (1995), "*Communication et didactique du français langue étrangère en contexte scolaire et universitaire*", thèse de Doctorat, Université Montpellier 3, 519 pp.
40. Bourgain D., (janv-mars1973), "*Attitudes et apprentissage*". In : *Voix et images du Crédif*, n°17,
41. Bouttemont C., (7 et 8 déc. 2010), "*L'enseignement du français dans les pays de langue arabe*", CIEP, Sèvres.
42. Boyer Henri, (1989), "*Quelle (s) compétence (s) enseigner ? Un itinéraire en didactique du F.L.E. et quelques propositions*", in *Travaux de didactique du F.L.E.*, p. 22.
43. Id., (1997), "*Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*", L'Harmattan, Paris
44. Id., (2002), "*De l'autre côté du discours : recherches sur les représentations communautaires*," Paris, L'harmattan.
45. Brakni D., (2006), "*Stratégies cognitives et métacognitives en compréhension de l'écrit : étude longitudinale d'un groupe d'étudiants en situation d'anglais et de français pour les sciences et techniques à l'université de Blida*, " Blida.
46. Bunjevac M., Raffner O., Sauvaget M., Schaeffner S., (1991), "*Analyse d'erreurs d'étudiants de l'Institut International d'Etudes Françaises de Strasbourg*", dans Bouchard R, Billiez J, Colletta J. M, De Nuclez V, Millet A, (1991), "*Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*", actes du VIIIe Colloque international de Strasbourg, Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, Université Grenoble III.

47. Cain, A. (1998), " *Apprendre des langues, médiations culturelles et formation à la dimension européenne : Usage du patrimoine et appropriation d'une culture étrangère. Etude de cas* ". In Observatoire Européen des innovations en éducation et en formation.
48. Calvet, L.-J., (1999), " *Pour une écologie des langues du monde* ", Paris : Plon.
49. Id., L.-J. (2000), " *Langue et développement : Agir sur les représentations* " ?
50. Cantineau J., (1960), " *Cours de phonétique arabe* ", Paris, Klincksieck, p.90
51. Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). " *Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage* ". In Moore, D. (coord.). « *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* », Paris, Didier.
52. CATACH N., (1978), " *L'orthographe* ", Paris, Presses Universitaires de France (PUF), (Que sais-je ?), 685 pp.
53. Id., (1978), " *Analyser les fautes ou les taxer ?* ", dans *Réflexions et recherches : l'orthographe*, N° 8
54. Id., (1979), " *Les consonnes : approche orale et écrite* ", dans *Réflexions recherches sur l'orthographe*, n°6.
55. Id., (1979), " *Du graphème au phonème : le graphème " x "* ", dans *Réflexions et recherches sur l'orthographe*, n°9.
56. Id., (1994), " *La ponctuation : histoire et système* ", Paris, Presses Universitaires de France (PUF), (Que sais-je ?), 281 pp.
57. Chabanne J.L., (2003), " *Les difficultés scolaires d'apprentissage* ", Edition Nathan, Tours, p.127.
58. Chaker S., (1996), " *Où en est le berbère en Algérie ?* " dans *Langues et littératures berbères*, Paris, L'Harmattan, coll. Chroniques des études, n°13
59. Charaudeau P., (févr-mars1987), " *L'interculturel : nouvelle mode ou pratique nouvelle* ", in *Le français dans le monde*, n° spécial.
60. Charnet C., (1992), " *la Langue Française et les Egyptiens* ", Université de Rouen.
61. Chaulet-Achour C., (1982), " *Langue Française et Colonialisme en Algérie, de l'abécédaire à la production littéraire* ", Thèse de Doctorat d'Etat Es-Lettres, Université de la Sorbonne Nouvelle.
62. Cherrad- Bencherfa Y, Debov V, Derradji Y, Quéffélec A, et Smaali-Dekdouk D, (2002), " *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues* ", Editions Duculot, A.U.F, Belgique.
63. "Congrès du FLN." (4^e), (1979), in *Annuaire de l'Afrique du Nord*.

64. Coste D., (oct.-déc 1994), "*L'enseignement bilingue dans tous ses états*", dans Etudes de linguistique appliquée (ELA), Paris, Didier, n°96.
- 65 Id., (1997), "*Le théâtre de la représentation*". In Zarate, G. (coord.). *Les Représentations en didactique des langues et cultures*. Notions en Question, n° 2. Paris : Crédif - Didier.
66. Id., Moore D., Zarate G., (1998), "*Compétences plurilingue et pluriculturelle*", in Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, Hachette (Ed. du conseil de l'Europe).
67. Cristea T., (Août-sept.1987), "*Valences didactiques de la traduction*", dans Le français dans le monde : recherches et applications, Paris, EDICEF, numéro spécial (Retour à la traduction).
68. Courty J., (2003), "*Elaborer un cours de F.L.E*", Hachette français langue étrangère, Paris.
69. Cumbe C., F., (1996/1997), "*Les représentations Sociales du Français, chez Les Apprenants Etrangers*", Université de Montpellier.
70. Cuq J.P., (1991), "*Le français langue seconde*", coll. F, Hachette.
71. Id., Gruca L., (2002), "*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*", Presses Universitaires de Grenoble.
72. Id., (2005), "*Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde*", le français dans le monde, numéro spécial janvier. Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative.
73. Da Carlo M., (1998), "*L'interculturel, Baumes-les-Dames*", CLE international.
74. Debyser F., (1967), "*Le rapport langue – civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*", in Le français dans le monde, n° 48, pp. 21-30.
75. Id., (1970), "*La linguistique contrastive et les interférences, dans la Langue française : apprentissage du français langue étrangère*", Paris, Larousse, n°8.
76. Id., (1985), "*De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives*", in le Français Dans le Monde 96, Edition Hachette Larousse.
77. Defays J.M., Marechal M., et Melon S., (2000), "*La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*", Editions De Boeck Université, Bruxelles.

78. Djebbari Y., (1998), "*l'école de la fracture*", in *L'école en débat*, Alger : Casbah, pp. 121-134.
79. Djebli M., (déc.2002), "*variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage, implication pour la formation des maîtres*". Thèse de Magister
80. Djeghar, A. (2005), "*Les représentations de la langue française chez les étudiants de la première année de licence de français*". Mémoire de Magister. Université Mentouri Constantine.
81. De Landsheere. G., (1976), "*Introduction à la recherche en éducation*", 4^{ème} édition.
82. Deprez, C., (1997), "*L'apprenant et ses langues : représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques*". In Zarate, G. (coord.). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Notions en Question, n° 2. Paris : Crédif - Didier.
83. Dolgorouky H., (1992), "*Scolariser sans exclure : un partenariat nécessaire*", U.N.I.O.P.S/ (Union Nationale Interfédérale des œuvres et Organismes Privés Sanitaires et sociaux).
84. Doppogne A., (1998), "*La bonne ponctuation (clarté, efficacité et précision de l'écrit)*" 3eme éd, Duculot.
85. Dupuy-Bormann C., (1996), "*Analyse d'erreurs de morpho-syntaxe en F.L.E, Une approche psycholinguistique*", Université de Montpellier III.
86. Elimam Abdou, (1990), "*Algérianité linguistique et démocratie*", in *Peuples méditerranéens*, n° 52-53, pp. 103-120.
87. El watan , (21-22 décembre 2007), "*Education : arabisation dans le système éducatif*".
88. Eman Siddig H., (2010), "*Représentations et pratiques langagières en milieu universitaire soudanais*
89. Fanon F., (1968), "*Sociologie d'une révolution, l'an V de la Révolution Algérienne*", Paris : Maspéro, p. 176.
90. Fève G., (1968), "*L'enseignement du français en Algérie*", (préface de Jean Claude Chevalier), Edition O P U.
91. Fitouri Chadli, (1983), "*Biculturalisme, Bilinguisme et Education*", Paris, Neuchâtel : Delachaux et Nestlé, 300pp.
92. Fréha H., (1997), "*Femmes algériennes, la révolution silencieuses* ", Le Quotidien d'Oran, p.7
93. Frei H., (1929), "*La grammaire des fautes*", Université de Genève, (1929), p.9.
94. Galisson R., (1980), "*D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères* :

du structuralisme au fonctionnalisme", Paris, CLE International, (Didactique des langues étrangères).

95. Id., [et al.], (1982), "*D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*", Paris, Hatier-Crédif, LAL
96. Id., (juillet-septembre 1998), "*Le Français Langue Etrangère montera-t-il dans le train en marche de la didactique scolaire ?*", in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 111, (juillet-septembre pp. 265-286.
97. Gaonac'h D., (1982), "*Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*", Hatier.
98. Id., (1988), "*Psychologique et didactique des langues : perspectives de recherche en psychologie du langage*", dans E.L.A, [Paris], Didier, n° 72.
99. Id., (1991), "*Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*", Paris, Hatier-Crédif, L.A.L.
100. Id., (1991), "*Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit, dans Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*", actes du VIII^e colloque international de Strasbourg.
101. Garcia-Debanç Cl., (27 févr. 2001), "*L'élève et la production d'écrits*", Metz, p. 72.
102. Germain C. (2001), "*Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*", Paris, Clé International.
103. Ghellai M., (sept. 1997), "*Analyse des erreurs et des représentations orthographiques par d'intellectuels arabophones*", Université de Grenoble.
104. Ghiglione R., Matalon B., (1991), "*Les enquêtes sociologiques*", Paris : Armand Colin, pp. 60, 297.
105. Giacobbe J., (févr-mars 1990), "*Le recours à la langue première*", dans *Le français dans le monde*, numéro spécial.
106. Goumaïda L., (sept. 1992), "*Compétence socio-culturelle : Problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie)*", Université de Montpellier III.
107. Gourmelin Joseph M., (1992), "*Dires institutionnels et espace de langue : essai d'une sémio-didactique*", Thèse de Doctorat, Besançon, p.70.
108. Grandguillaume G., (1977), "*Pour une anthropologie de l'Arabisation Au Maghreb*",

in Peuples Méditerranéens, n° 1, pp. 95-119.

109. Id., (1978), "*Politiques d'enseignement au Maghreb : Quelles perspectives ?*", in Maghreb-Machrek, n°80, pp. 54-56.
110. Id., (oct.-déc. 1979), "*Langue, Identité et Culture Nationale Au Maghreb*", in Peuples Méditerranéens, n° 9, pp.3-28.
111. Id., (1983), "*Arabisation et politique linguistique au Maghreb*", Edition G-P. Maisonneuve et Larousse, Paris V, p. 127.
112. Id., (1997), "*La lutte pour le pouvoir au moyen des langues : conséquences néfastes pour l'école et l'identité*", in Langue, école et identités, Marouf N., (sous la dir.) Paris : l'Harmattan, pp. 267-179.
113. Id., (févr.1997), "*Le Maghreb confronté à l'islamisme : arabisation et démagogie en Algérie dans Le Monde diplomatique*", Paris, p. 3.
114. Groult, N., (2000), "*Apprendre une langue ? C'est ...bon...euh, enfin.. Comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage auto-dirigé ?*". Université Nationale Autonome du Mexique. In la Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée <http://u2.u-strasbg>
115. Hadjadj Dj., (sept. 1998), "*Une population à la dérive dans Le Monde diplomatique*", Paris, p. 20.
116. Hamers J. F., Blanc M., (1983), "*Bilinguisme et Bilingualité*", Bruxelles : P. Mardaga, 498pp.
117. Hamzaoui S., (1976), "*L'Arabisation, problème idéologique*", in Revue Tunisienne de Sciences Sociales, n° 44, Tunis : Presse de la Société Tunisienne des Arts Graphiques, pp. 173-219.
118. Helmi-Ibrahim A., (1983), "*Nouveaux stéréotypes populaires*", in Le français dans le monde, n° 181, pp. 95-102.
119. Henry J-P., (1984), " Nouveaux enjeux culturels : introduction générale " in Annuaire de l'Afrique du Nord, p.17.
120. Kadi L., (2004), "*Enseignement de la culture dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie*", Thèse de Doctorat, Univ. Paul Valéry, Montpellier 3.
121. Knox E., (1986), "*A propos de compétence culturelle*", in Civilisation, pp. 89-100.

122. Lacheraf M., (1963), "*L'avenir de la culture algérienne*", in Les Temps Modernes, n° 209, pp. 720-745.
123. Ladmiral J-R., (1979), "*Traduire : théorèmes pour la traduction*", Paris, Payot, 366pp.
- 124.. Lahcen A., (1993-1994), "*De la difficulté d'apprendre le français écrit chez les élèves tamazightophones*", Université Ibn Zohr, Agadir.
125. Lassus J., et al., (1962), "*Histoire de l'Algérie*", Les productions de Paris, 450pp.
126. Louanchi .D., (1993), "*Eléments de pédagogie*", Edition O.P.U.
127. Louche D, (15-1-1989), "*L'enseignement du français en Algérie*", par Angele Gaullier, chargé de mission des responsables du bureau d'animation linguistique.
128. Ludi Georges et Py Bernard, (2003), "*Etre bilingue*", Bern, Peter Lang SA, Edit. Sciences européennes, p. 10.
129. Mariko, H. (2005). "*La notion de représentation en didactique des langues*"
130. Marouf N., (1997), "*Le précédent francophone en Algérie : langue et idéologie*", in Langue, école, identités, Paris : L'Harmattan, pp. 213-233.
131. Matthey M., (1997), "*Représentations sociales et langage*". In Matthey, M. (org.). *Les langues et leurs images. Neuchâtel : IRDP Éditeur.*
132. Mazouni A., (1969), "*Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*", Paris : Maspéro, 246pp.
133. Meirieu P., (1993), "*Apprendre...oui mais comment,?"* Paris : ESF., 10eme éd.
134. Mimoun R., (1991), "*A la mêlée des eaux,* " in L'Etat du Maghreb, p. 270.
135. Moatassime A., (juin 1984), "*Langue française et pluralité maghrébine*", in Französisch Heute, n° spécial.
136. Id., (1992), "*Arabisation et langue française au Maghreb*", Paris : PUF, p.165.
137. Moirand Sophie, (1978), "*Situation d'écrit*", Clé international, Paris, p. 81.

138. Id., (1979), "*Situations d'écrit*", Clé international, Paris, p. 175.
139. Id., (1982), "*Enseigner à communiquer en langue étrangère*", Paris : Hachette, p.188.
140. Moore D., (1996), "*Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir quand on apprend une langue étrangère à l'école*", *Aile*, 7, p.p 95- 121
141. Id., (2001), "*Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et méthodologiques*". In Moore, D. (coord.). « *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* ». Paris : Didier.
142. Id., (2003), "*les représentations des langues et de leur apprentissage*", Ed. Didier.
143. Id., (2006), "*Plurilinguismes et École*," Coll. LAL, Didier, Paris.
144. Morsly D., (1984), "*La langue étrangère : réflexion sur le statut de la langue française en Algérie*", in *Le français dans le monde*, n° 189, pp. 22-26.
145. Id., (1988), "*Le français dans la réalité algérienne*", Thèse de doctorat d'Etat Paris V, 785pp.
146. Müller, N. & De Pietro, J. F., (2001). "*Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue*". In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
147. Muller N., Pietro J-F., (2003), "*Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ?*", in *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Ed. Didier, pp. 51-64.
148. Id., & De Pietro, J. F., (2001). "*Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue*". In Moore, D. (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
149. Neireneuf M., Al-Hakkak G., (1996), "*Grammaire active de l'arabe littéral*", Paris, Librairie Générale Française.
150. Otman G., (décembre 1990), "*Quelques problèmes d'interférence*", dans *META*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, vol. 35, n° 4, (Décembre 1990).
151. Porcher L., (2004), "*L'enseignement des langues étrangères*", Paris, Hachette.

152. Id., (6 octobre 2008), "*De la télévision en noir et blanc à la crise financière*", entretien réalisé à Sèvres, (6 octobre 2008)
153. Id., Bertocchini, P., Costanzo, E., (2001), "*se former en didactique des langues.*" Lourai (Normandie): Ellipses.
154. Puren C., (2003), "*La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'eclectisme*", Paris, Didier.
155. Richterich R., (1985), "*Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*", Coll. F, Hachette.
156. Rispaïl M., (dir.) et Tigziri N., (2005), "*Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*", L'Harmattan, Paris.
157. Saadi O., (1993), "*A'ta'rib fi el jazaïr (L'arabisation en Algérie)*", Alger : Ed. Dar el ouma, 274pp .
158. Salama A-G., (1996), "*La guerre d'Algérie, histoire d'une déchirure*", Éditions Gallimard, coll. Découvertes, Évreux, p.176.
159. Sílvia Melo-Pfeifer ; Susana Pinto, (avril 2009), "*Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal* ", CIDTFF - Universidade de Aveiro, Portugal
160. Id. (21-22 décembre 2007), "*Education : arabisation dans le système éducatif* ", p. 51
161. Souriau C., (1984), "*L'arabisation au Maghreb : itinéraire d'une recherche sur les effets sociaux des rôles des langues*", in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : CNRS, pp. 89-98.
162. Sraïeb N., (1970), "*Politiques culturelles nationales et unité maghrébine*", in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : CNRS, pp. 101-127.
163. Stergiou A., (9 déc.2000), "*Du poids des représentations dans l'apprentissage des langues et des implications didactiques dans le domaine de la formation des enseignants*". Journée GEPED, <http://univ-pau.fr/geped/stergiou.htm/>
164. Taleb-Bendiab A., (1984), "*La politique de la culture en Algérie*", in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : CNRS, pp. 57-66.
165. Taleb-Ibrahim A., (1976), "*De la décolonisation à la Révolution Culturelle (1962-1972)*", Alger : SNED, (1976), 228.pp.

166. Taleb Ibrahim K., (1997), "Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne," Les éditions El Hikma, Alger.
167. Id., (1998), "*Table ronde : Tamazigh Di Lakul : deux années après*", in *L'école en débat*, Alger : Casbah Ed., pp. 59-84.
168. Id., (janvier 2004), " *L'Algérie: coexistence et concurrence des langues* " pp.207-218
169. Tamesna J., (déc 2007), "*Arabisation dans le système éducatif : Comment capter le message scientifique*", El Watan, Algérie.
170. Tatillon C., (1986), "*Traduire, pour une pédagogie de la traduction*", Toronto, Editions du GREF, «Traduire, Ecrire, Lire».
171. Tefiani M., (1999), "*Approche analytique du fonctionnement du système éducatif algérien*", sous la direction de Kadri A, université d'Alger.
172. Timzouert Dj., (23/02/2008), journal El Watan , p.12
173. Vasseur, M. T. & Grandcolas, B. (1997). "*Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique*". In Matthey, M. (org.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
174. Verdelhan M., Verdelhan-Bourgade M., (1983), "*Représentations de l'écrire et compétence de communication*", in *Travaux de didactique*, (1983).
175. Verdelhan-Bourgade M., (septembre 2007), "*Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches*," in revue TREMA N°28, IUFM de Montpellier.
176. Véronique, D. (2001), "*Notes sur les représentations sociales et les représentations métalinguistiques* " in Moore, D. et al. 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Collection Essais, CREDIF. Paris, Didier, pp. 23-30.
177. Vigner G., (1982), "*Ecrire : Eléments pour une pédagogie de la production écrite*", Cle Internationale.
178. Vogel K, (1995), "*L'Interlangue : la langue de l'apprenant*", trad. de Jean Michel Brochée et Jean-Paul Confais, revue par l'auteur, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, Interlangues ; Linguistique et Didactique.

179. Yanaprasart, P. (2002). "*La dynamique des représentations dans les contacts interculturels*". In Yanaprasart, P. (ed.). *Communiquer en milieu interculturel. Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 36. pp. 59-79.
180. Zakaria M., (1997), "*Influence de la langue arabe sur l'apprentissage du français langue seconde : analyse contrastive, interférences, fautes*", Daroun-Liban, Les presses de Nehmeh.
181. Zarate G., (1993), "*Représentations de l'étranger et didactique des langues*". CREDIF, Collection Essais, Paris, Didier
182. Id., (1997). "*La notion de représentation et ses déclinaisons*". In Zarate, G. (coord.). *Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en Question*, n° 2. Paris .
183. Id., (2004), "*Représentations de l'étranger et didactique des langues*", Paris, Ed. Didier.

ANNEXES

1. Liste des sigles ou abréviations	250
2. Questionnaire destiné aux étudiants.....	251
3. Questionnaire destiné aux enseignants.....	254
4. Sondage des étudiants.....	261
5. Tableau récapitulatif des voyelles de l'arabe.....	262
6. Tableau comparatif général des traits distinctifs des phonèmes Vocaliques et consonnantiques du français et de l'arabe.....	263
7. Comparaison du français et de deux dialectes arabes.....	264
8. Tableau des principaux types d'erreurs.....	265
9. Décompte des erreurs par types.....	267
10. Classement par fréquences selon le type d'erreurs.....	271
12. Pourcentage d'erreurs par grandes divisions grammaticales.....	272
11. Erreurs intralinguistiques en français.....	273
12. Copies des étudiants.....	275

1. LISTE DES SIGLES OU ABREVIATIONS

A.E : Analyse des Erreurs

A.C : Analyse Contrastive

C.N.E.S : Conseil National de l'Enseignement Supérieur

D.E.S : Direction de l'Enseignement Supérieur

F.L.E : Français Langue Etrangère

F.L.M : Français Langue Maternelle

F.L.S : Français Langue Seconde

F.I.P.F : Fédération Internationale des Professeurs de Français

F.L.N : Front de Libération National

F.M.I : Fond Monétaire International

F.I.S : Front Islamique du Salut

Fassaha : éloquence

Fusha : arabe classique

G.I.A : Groupe Intégriste Armé

I.E.E.F : Institut d'Education et d'Enseignement Fondamental

I.T.E : Institut Technologique d'Enseignement

L.E : Langue Etrangère

L.C : Langue Cible

M.E.Q : Ministère de l'Education du Québec

P.E.M : Professeur d'Enseignement Moyen

P.E.S : Professeur d'Enseignement Secondaire

U.C.L : Université Catholique de Louvain

S.N.E.D : Société Nationale d'Edition et de Diffusion

2. QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS

QUESTION 1

Indiquez votre :

- Age :
- Sexe :
- langue maternelle :
- filière :

QUESTION 2

Où habitez-vous ?

QUESTION 3

Avez-vous choisi d'étudier le français ?

- Non
- Oui

QUESTION 4

Est-ce que vous avez des difficultés pendant les cours ? A quel moment les ressentez-vous ?

QUESTION 5

Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés ?

QUESTION 6

Est-ce que vos difficultés viennent surtout de votre niveau en français ?

QUESTION 7

Trouvez-vous que l'apprentissage du français est :

- Difficile ?
- Facile ?
- Pourquoi ?

QUESTION 8

Pour votre compréhension, faites-vous appel à la langue arabe ?

- Parfois
- Jamais
- Souvent

QUESTION 9

Quand vous écrivez, qu'est-ce qui importe le plus ?

- Le fond
- La forme
- Les deux

QUESTION 10

Arrivez-vous à vous exprimer par écrit en français ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?

QUESTION 11

Quand utilisez-vous le français ?

QUESTION 12

Quelle langue utilisez-vous en dehors de la classe ?

QUESTION 13

Votre formation dans les cycles précédents, vous aide-t-elle à aborder votre cycle universitaire ?

- Non
- Oui
- Pourquoi ?

QUESTION 14

Aimez-vous la langue française ?

QUESTION 15

Que représente pour vous la langue française ?

QUESTION 16

Que pensez-vous de la langue française et de son utilisation ?

QUESTION 17

Est-ce une langue facile ou difficile ?

QUESTION 18

Est-elle une langue délicate, aristocratique et féminine ?

QUESTION 19

Pourquoi préfère-t-on l'anglais au français ?

QUESTION 20

Pourquoi la langue française n'est-elle pas une langue internationale ?

QUESTION 21

Pensez-vous que les cours de français vous aident à acquérir :

- un maximum de connaissances sur la culture française ?
- un minimum de connaissances sur la culture française ?
- aucune connaissance sur la culture française ?

QUESTION 22

Pouvez-vous définir brièvement la culture française ?

3. QUESTIONNAIRE

(Destiné aux enseignants de toutes les filières enseignées en F.L.E)

Q1 : Indiquez votre :

Sexe :

Féminin

Masculin

Age :.....

Q2 : Dans quelle filière enseignez-vous ?

Sciences exactes

Technologie

Sciences vétérinaires

Médecine

Architecture

Français

Agronomie

Autres ?.....

Q3 : Depuis quand enseignez-vous dans cette filière ?

.....
.....

Q4 : Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?

Trois (03) ans

Moins de dix (10) ans

Vingt (20) ans

Q5 : Quelles langues parlez-vous et/ ou écrivez-vous ?

- Français
- Anglais
- Allemand
- Italien
- Espagnol

Q6 : Avez-vous choisi cette profession ?

- Oui
 - Non
- Pourquoi ?

.....

.....

.....

Q7 : Quel module assurez-vous ?

- Expression orale
- Compréhension orale
- Expression écrite
- Compréhension écrite
- Traduction
- Autres ?.....

Q8 : A quel public enseignez-vous ?

- Débutant
- Faux débutant
- Intermédiaire
- Avancé

Q9 : Dans votre faculté, en combien de sessions l'année est-elle divisée ?

.....
.....
.....
.....

Q10 : Combien de fois évaluez-vous vos étudiants dans l'année ?

.....
.....
.....
.....

Q11 : Quels sont les résultats de vos étudiants ?

- Très bons
- Assez bons
- Acceptables
- Faibles
- Catastrophiques

Q12 : Quels supports utilisez-vous pour dispenser vos cours ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q13 : Les supports utilisés reflètent la réalité :

- Algérienne
- Française
- Non réponse

Q14 : Durant vos cours, vous arrive-t-il de vous référer à la réalité française ?

.....
.....
.....

Q15 : Si oui, pouvez- vous donner un exemple ?

.....
.....
.....
.....

Q16 : Vous arrive-t-il de faire appel à des auteurs français pendant vos cours ?

.....
.....
.....

Q17 : Certains enseignants estiment que le recours exclusif à l'univers culturel algérien affecte les performances des apprenants. Est-ce le cas ?

.....
.....

Q18 : Dans quelle discipline vos étudiants ont-ils beaucoup de difficultés ?

- Expression orale
- Compréhension orale
- Expression écrite
- Compréhension écrite
- Littérature française, Littérature africaine
- Traduction
- Autres ?.....

Q19 : Quels sont les sons (phonèmes) que vos étudiants ont du mal à prononcer ?

.....
.....

Q20 : Quelles difficultés rencontrez-vous au niveau de la progression et du contenu de vos cours ?

.....
.....
.....

Q21 : Existe-t-il une adéquation entre les contenus de ces cours et les besoins des étudiants ?

.....
.....
.....

Q22 : Est-ce que vos étudiants utilisent l'arabe pendant les cours ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....

Q23 : Et vous, vous arrive-t-il d'avoir recours à l'arabe pendant les cours ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

Q24 : Quand il arrive que vos étudiants utilisent l'arabe pendant les cours, qu'est-ce que vous leur dites ?

.....
.....
.....

Q25 : Comment vous leur dîtes cela ?

.....
.....
.....
.....

Q26 : Dans quelle langue vous vous exprimez avec vos étudiants en dehors des cours ?

- En français
 En arabe
 Autres

Q27 : La majorité des enseignants universitaires s'accordent à dire que les étudiants actuels rencontrent énormément de difficultés dans la restitution des savoirs et savoir-faire. Est-ce le cas ?

.....
.....

Q28 : A qui ou à quoi attribuez-vous les difficultés des étudiants dans les matières que vous enseignez ?

- A l'enseignement du français
 A l'enseignement en français
 A l'enseignement en arabe

Q29 : Pensez-vous que l'école fondamentale ait une part de responsabilité dans cet état de fait ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....

Q30 : Trouvez-vous une certaine complémentarité entre les programmes des cycles primaire, moyen, secondaire et universitaire ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Q31 : Que pensez-vous des programmes, des méthodes et des manuels utilisés ?

.....
.....
.....
.....

Q32 : Est-ce que l'enseignement dispensé est en adéquation avec le niveau des étudiants ?

.....
.....
.....
.....

Q33 : Auriez-vous des solutions à proposer ?

Oui

Non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....

Q34 : Pensez-vous enfin qu'il faudrait maintenir l'enseignement du français en Algérie ?

.....
.....
.....
.....

4. SONDAGE DES ETUDIANTS

QUESTION 1

Lorsque vous rédigez un essai en français, est-ce que vous écrivez d'abord dans votre langue maternelle pour traduire ensuite, ou bien écrivez-vous directement en français ?

QUESTION 2

Aviez-vous de bonnes notes (un bon niveau) quand vous faisiez un devoir écrit (type essai) dans votre langue maternelle ?

QUESTION 3

A votre avis, quelles sont les raisons qui expliquent les fautes que vous faites dans un essai ?

QUESTION 4

Relisez- vous vos cours de grammaire avant de rédiger un essai en français ?

QUESTION 5

Quand vous rédigez un essai en français, faites-vous un brouillon ?

QUESTION 6

Parlez-vous souvent en français en dehors des cours ?